



Hiltula Teemu

Oulun kaupunginpäättäjien suhtautuminen kaupungin koululaitoksen kehittämiseen vuosina
1875–1940

Pro Gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajaksi pätevöittävä maisteriohjelma

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oulun kaupunginpäättäjien suhtautuminen kaupungin koululaitoksen kehittämiseen vuosina 1875–1940 (Teemu Hiltula)

Pro gradu -tutkielma, 117 sivua

Huhtikuu 2021

Tutkielmassani tarkasteltiin Oulun kaupunginvaltuuston, -hallituksen ja rahatoimikamarin suhtautumista kansakoululaitoksen kehittämiseen. Kaupunginpäättäjien suhtautumista tarkasteltiin kasvatustieteiden ja koululaitoksen yleisen kehityksen kautta. Aineistona käytettiin Oulun kaupunginarkistosta löytyviä Oulun kaupunginvaltuuston, -hallituksen ja rahatoimikamarin arkistoja, jotka sisälsivät muun muassa pöytäkirjoja ja kirjeitä. Tarkastelin niistä koulutukseen liittyviä kohtia ja tulkitsin niiden sisällöistä päättäjien suhtautumista ehdotuksiin. Tutkimukseni on laadullinen, sisällönanalyysiin pohjautuva tutkimus. Arkistoista tarkasteltiin vuosia 1865–67, jolloin Suomeen tuli kansakoululaitos, vuosia 1873–75, jolloin Ouluun perustettiin kansakoululaitos, vuosia 1897–99, jolloin tuli piirijakoasetus, vuosia 1920–22, jolloin oppivelvollisuuslaki asetettiin ja vuosia 1939–40, jolloin talvisota syttyi. Oli järkevää olettaa, että näiden vuosien aikana kehitettiin erityisesti kansakoululaitosta.

Aineistosta paljastui, että kaupunginpäättäjät suhtautuivat positiivisesti uusien opettajien palkkaamiseen ja lisämäärärahojen myöntämiseen kouluille kaikkina tarkastelujaksoina. Uutena tietona oli erittäin positiivinen suhtautuminen koulupuutarhoihin ja kesäsiirtoloihin. Kaupunginpäättäjät suhtautuivat negatiivisesti opettajien palkankorotusesityksiin, joita etenkin naisopettajat tekivät, tarkastelemallani kolmella ensimmäisellä jaksolla. Tämän jälkeen asenne muuttui myönteisemmäksi. Päättäjien pyrkimys säästöihin näkyi haluttomuutena rakentaa uusia ja peruskorjata vanhoja koulutaloja, heikkokuntoisten tilojen osoittamisena koululaitokselle ja valtion apurahojen anomisena kouluille. Tulokseni tukivat aiempien tutkimusten havainnot ja syvensivät tietoa kansakoululaitoksen kehityksestä ja kaupunginpäättäjien suhtautumisesta koululaitokseen. Kansakoululaitos tuli Ouluun kahdeksan vuotta kansakouluasetuksen jälkeen, mutta sen kehitys oli linjassa muun Suomen kanssa. Kasvatustieteiden kehitys ei korostu aineistossa, mutta sieltä pystyy tulkitsemaan empirismin, havainto-opin, kasvatuspsykologian ja työn kautta oppimisen painotuksia.

Avainsanat: Oulu, kaupunginpäättäjät, kansakoulu, kasvatushistoria, koulutushistoria, koulutuspolitiikka

Sisällys

1 Johdanto.....	1
2 Tutkimuskysymykset ja -metodit	4
3 Kansakoulun kehityksen teoreettista ja historiallista taustaa.....	12
3.1 Kasvatustieteiden kehitys ja painotukset 1700-luvulta 1930-luvulle.....	12
3.1.1 J. V. Snellmaniin vaikuttaa hegeliläisyys ja nationalismi	15
3.1.2 Herbartilaisuus kannustaa harrastuneisuuteen.....	17
3.1.3 Uno Cygnaeuksen ajatuksissa korostuu kristillisyyys ja käytännöllisyys	20
3.1.4 Empirismi ja kasvatuspsykologia tarjoavat työkaluja opetustyöhön.....	21
3.2 Opettajankoulutus Suomessa	25
3.3 Kansakoulunopettajien määrä ja taustat Suomessa.....	29
3.4 Koululaitoksen opetusmenetelmät	33
3.4.1 Opetussuunnitelmat toteuttavat kasvatustieteen teorioita	36
4 Kansakoulutuksen historia Suomessa ja Oulussa 1850-luvulta 1940-luvulle saakka	40
4.1 Koulutuspolitiikan eri vaiheet Suomessa	43
4.2 Saksankielisen alueen korostunut vaikutus ja muut kansainväliset vaikutteet Suomen kansakoululaitokseen	47
4.3 Vuoden 1866 kansakouluasetus.....	51
4.4 Vuoden 1898 piirijakoasetus – Välikorjaus ennen oppivelvollisuutta	53
4.5 Oppivelvollisuuslaki 1921	55
4.6 Talvisota lakkauttaa koulutoiminnan osittain	57
4.7 Oulun kaupungin kansakoululaitoksen kehittyminen	58
4.7.1 Oulun kaupungin kansakoululaitoksen perustaminen.....	59
4.7.2 Keskeisenä ongelmana koulurakennukset ja kasvava oppilasmäärä	60
4.7.3 Oulun kansakoulujen hallinto ja opettajat kehitystyön edistäjinä.....	63
5 Oulun kaupunginvaltuuston, -hallituksen ja rahatoimikamarin suhtautuminen kansakoululaitoksen uudistusehdotuksiin	67
5.1 Vuodet 1873–1875 – Kansakoulujen kehitystoiminnan hiljaisin ajanjakso	67
5.2 Vuodet 1897–1899 – Kansakoulujen kehittämiskeskustelun lisääntyminen	69
5.3 Vuodet 1920–1922 – Koululaitokseen kohdistuvan kehittämisen kulta-aika	77
5.4 Vuodet 1939–1940 – Kehitystoiminta aktiivista vielä sota-aikanakin.....	89
6 Päätelmät	98
Lähteet	104

1 Johdanto

Koulutus on aina valtakunnallisen keskustelun yhtenä pääaiheena. Esimerkiksi vuoden 2020 aikana keskustelu kohdistui etäopiskeluun ja oppivelvollisuuden pidentämiseen 18 ikävuoteen. Myös koulutushistoriallisella tutkimuksella on oma paikkansa yhteiskunnassa, sillä meillä on tarve tietää koulutuksen menneisyydestä. Tällä tiedolla voimme kehittää tämänhetkistä koulutusjärjestelmää joko ottamalla vaikutteita menneestä tai välttämällä menneisyyden virheitä.

Koulutushistoria on kiinnostanut minua vuodesta 2017 lähtien, kun suoritin aineenopettajan harjoittelua. Harjoittelun aikana tein lyhyen tutkielman, jossa tarkastelin Suomen suurlähetystöjen koulutusta koskevaa kirjeenvaihtoa. Aineistosta nousi esiin koulutusideoiden vieminen ja saaminen ulkomailta sekä suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Jatkoisin koulutushistorian tutkimista vuonna 2019 valmistuneessa pro gradu -tutkielmassani. Tutkielmassa tarkastelin oululaisten kansakoulunopettajien tekemiä opintomatkoja. Käytin aineistona Oulun kansakoulun arkistoja ja havainnoin niistä opettajien tekemien matkojen kohteita ja lukumääriä. Tarkastelin lisäksi opettajien matkakertomusten sisältöjä ja nostin esiin koulun kehittämiseen liittyviä kohtia. En voinut tutkielmassa todeta, toteutuivatko opettajien ehdotukset ja siksi halusin tässä tutkielmassa tarkastella kaupunginpäättäjien suhtautumista koululaitoksen kehittämiseen. Halusin tarkastella, minkälaisia ehdotuksia kaupungin päättäjät saivat ja mitä näistä hyväksyttiin tai hylättiin. Lisäksi tarkoitukseni oli sitoa kehitystoimia kansakoululaitoksen ja kasvatustieteiden kehitykseen Suomessa ja ulkomailla.

Koululaitoksen kehittäminen on aina ollut hidas prosessi ja 1800-luvun loppu sekä 1900-luvun alku eivät ole poikkeus tässä. Siksi halusinkin tutkia, miten Oulun kaupunginpäättäjät suhtautuivat uudistamiseen. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että Oulun kaupunki toimi hitaasti ja vastahakoisesti kansakoululaitoksen uudistamisessa, mutta toisaalta perusti uusia opettajien virkoja aktiivisesti. Siksi haluankin tässä tutkielmassa tarkastella, oliko asia todellisuudessa näin, vai löytyykö päätöksenteossa asioita, joihin suhtauduttiin positiivisemmin kuin toisiin. En löytänyt aiempia tutkimuksia, jotka olisivat käsitelleet suoraan Oulun tai muiden kaupunkien tai kuntien päättäjien suhtautumista kansakoulun uudistamiseen. Suhtautumisen maininnat nousevat esiin lähinnä sivuhuomioina koululaitokseen liittyvissä tutkimuksissa.

Tutkimukseni on kouluinstituution ja kasvatustieteen historian tutkimista. Kasvatuksen historian tutkimuksen tavoitteena on mahdollisimman tarkan kuvan muodostaminen tapahtuneesta. Kasvatushistoriallisissa tutkimuksissa vaikuttavat paljon eri aikoina vallinneet aatteet, jotka ovat ohjanneet ihmisten toimintaa kouluissa. Uusia ajatuksia koulujärjestelmään on voitu esittää, jos vallitsevat aatteet eivät ole edistäneet opettajien mielestä kasvatustyötä. Historiassa esimerkkeinä ovat Sokrateen tyytymättömyys sofisteihin tai Jeesuksen tyytymättömyys israelilaisten jumala-asenteeseen, minkä myötä syntyi kristinusko.¹ Koulutushistoria tutkii erityisesti kouluinstituutiota, opettajia, oppilaita ja kaikkea koulutukseen liittyvää. Koulutuksen historiaa käsiteltäessä on oleellista huomata, että opettajan työ ei rajoitu pelkästään opetukseen, läksyjen tarkastamiseen, palautusten korjaamiseen, järjestyksen ylläpitoon ja rangaistusten jakeluun, vaan työhön vaikuttaa myös ympäröivä yhteiskunta. Koulutushistorian tehtävänä onkin selvittää, miten koululaitos kehittyi, säilyi tai taantui.² Mielestäni historiallisella tutkimuksella on suuri merkitys myös nykyiseen päätöksentekoon, mikä tekee sen aiheista aina relevantteja.

Koulutus- ja kasvatushistoria olivat 1900-luvulla suosittuja tutkimusaloja. Nykyisin koulutus- ja kasvatushistoria ovat vähemmistössä, mistä kertoo uusien tutkimusten vähyys. Tähän on vaikuttanut se, että koulutushistorian asiantuntijat tekevät työtä laajemmin kasvatustieteen alalla. Kasvatustieteen opintojen rakenne on johtanut siihen, etteivät opiskelijat tunne oman tieteenalansa ja työympäristönsä historiaa. Maisterin tutkinnon pystyykin suorittamaan ilman kasvatushistoriallista osaamista. Tämä johtaa siihen, ettei tutkielmien aiheiksi valikoidu koulutushistoriallisia aiheita ja esimerkiksi vuosivälillä 2010-2021 Oulun yliopiston Oula-Finna-tietokannasta löytyi hakusanoilla kasvatus- tai koulutushistoria yhteensä vain 183 kappaletta kandidaatin, pro gradu tai maisterivaiheen tutkielmaa. Pällekkäisyyksien mahdollisuus on olemassa. Alan hiipumiseen on vaikuttanut myös historian tutkimuksen painotusten siirtyminen mikrohistoriaan eli yksilöiden tai yksittäisten tapahtumien tarkasteluun, jolloin isojen instituutioiden tutkiminen ei ole keskiössä. Koulutushistoria on siirtynyt selkeästi historiatieteiden piiriin. Kasvatustieteilijät ovat luovuttaneet oman tieteenalansa tutkimisen lähes kokonaan historioitsijoille ja se on tutkimuskohteena erkaantunut kasvatustieteistä. Ilman historioitsijoita ja harrastajia kasvatus- ja koulutushistorian asema voisi olla vielä heikompi. Kasvatustieteiden opiskelijoiden heikko ymmärrys historiasta ja heidän

¹ Aurola 1966, 21.

² Halila & Aurola 1986, 27.

siirtymisensä asiantuntijoiksi johtaa vääjäämättä siihen, että ala ja sen asiantuntijat menettävät jossain vaiheessa kyvyn ymmärtää omaa historiaansa.³

Koululaitoksen kehittämiseen vaikuttaa merkittävästi päättäjien toiminta, kuten esimerkiksi varojen jako. Koulutuspolitiikassa on kyse resurssien jakamisen lisäksi myös poliittisista arvovalinnoista. Esimerkiksi monista tämän päivän koulutuspoliittisista päätöksistä puuttuu historiallinen perspektiivi. Koulutushistoria osoittaa, miten koulutusjärjestelmä on kehittynyt nykyiseen. Myös kasvatushistorian tutkimus on erkaantunut päätöksenteosta. Kasvatus- ja koulutushistoria kertovatkin, miten samat aiheet, ongelmat ja kiistat nousevat esiin yhä uudelleen ja uudelleen, vain eri muodoissa. Esimerkiksi kysymykset koulutuksen sosiaalisesta ja alueellisesta yhdenvertaisuudesta, eriyttämisestä tai käytännön ja yleissivistävän opetuksen suhteesta ovat olleet osa suomalaista koulutuspolitiikkaa 1800-luvulta lähtien. Koulutushistoria voi osoittaa aiemmin käytyjä keskusteluja ja niiden myötä tehtyjä ratkaisuja nykyisiin ongelmiin. Päätöksenteossa ei voi luottaa päättäjien omiin muistoihin ja kokemuksiin koulujärjestelmästä, vaan siihen kannattaa tuoda mukaan myös koulutushistorian taustat.⁴

³ Halila & Aurola 1986, 27; Rantala 2008, 467-478.

⁴ Vinovskis 2014, 40-44; Vehkalahti 2015, elektr.

2 Tutkimuskysymykset ja -metodit

Tutkimukseni pääkysymys on seuraava:

- Kuinka Oulun kaupunginvaltuusto, -hallitus ja rahatoimikamari suhtautuivat kansakoulun ja koulutuksen kehittämiseen Oulussa? Mitä kehittämispäätöksiä tehtiin tai jätettiin tekemättä vuosina 1865–1940?

Taustakysymyksinä ovat:

- Mitkä olivat kasvatustieteiden keskeisimmät teoriat ja suuntaukset vuosivälillä 1865–1940? Miten opettajankoulutus kehittyi ja mitä voidaan kertoa kansakoulunopettajista tuona aikana? Näkyvätkö nämä asiat Oulun kehitystoimissa?
- Mitä vaikutteita Suomeen tuli ulkomaiden koululaitoksista? Miten Suomen ja Oulun koululaitokset kehittyivät vuosina 1865–1940? Onko näistä merkkejä aineistossa?

Ensimmäisessä pääluvussa käsittelen ja tarkastelen kasvatustieteiden pääsuuntauksia 1800-luvun puolesta välistä aina 1940-luvulle asti. Pääluvussa esittelen keskeisiä kasvatustieteellisiä ajatuksia, mitkä vaikuttivat kansakoulutukseen Suomessa. Ensimmäisen pääluvun tarkoituksena on luoda tietopohja myöhemmin käsiteltävien arkistomateriaalien sisällöille ja pyrkiä yhdistämään kasvatustieteen trendejä Oulussa tehtyihin ehdotuksiin ja päätöksiin. Tutkimustulos on myös se, jos tiettyjä kasvatustieteen teorioita ei ole havaittavissa Oulun kansakoulujen kehittämisessä. Käsittelen tässä pääluvussa myös opettajankoulutuksen kehittymistä ja kansakoulunopettajien taustoja, mitkä ovat voineet vaikuttaa koululaitoksen kehittämiseen.

Toisessa pääluvussa tarkastelen kansakoulun historiaa ja luonteeltaan tämä on perinteistä historian tutkimusta ja tarkemmin myös Oulun paikallishistoriaa. Pääluvussa selvitän kansakoulujen kehittymistä laajemmin, mutta erityisesti tarkastelussa ovat Suomen ja Oulun kansakoulut. Kaksi ensimmäistä päälukua kulkevat pitkälti rinnakkain, sillä kasvatustieteiden kehittyminen johti luonnollisesti kansakoulujen kehittämiseen. Pääluvussa ilmenee myös modernisaation vaikutus koululaitokseen eli kuinka kirkon valta opetuksesta siirtyy maallisille toimijoille ja kuinka teollistuminen ja sivistyspyrkimykset ohjaavat kehitystoimia. Toisessa pääluvussa on selkeästi konkreettisempi näkökulma koulutuksen kehittämiseen, kun esittelen koululaitosta. Tämänkin pääluvun tehtävänä on pitkälti luoda pohjaa ja tukea arkistomateriaalin tarkastelua ja osoittaa koulujen kehitystä.

Kolmannessa pääluvussa tarkastelen Oulun kaupunginvaltuuston, -hallituksen ja rahatoimikamarin arkistojen sisältöjä, jotka koskevat koulutuksen ja kansakoululaitoksen kehittämistä. Mukana on myös muuhun koulutukseen liittyvää kehitystä, sillä ne ovat sidoksissa kansan kouluttamiseen. Tarkastelin aineistoa viidellä eri vuosivälillä, joista ensimmäinen oli vuodet 1865–67. Tänä aikana annettiin kansakouluasetus, eli Suomeen perustettiin kansakoululaitos. Seuraavaksi tarkastelin vuosia 1873–75, jonka aikana Ouluun perustettiin ensimmäinen kansakoulu. Seuraava tarkasteluväli oli 1897–99, jonka aikana annettiin piirijakoasetus, mikä tarkensi lasten koulumatkojen pituutta ja muodosti koulujen toiminta-alueen. Vuosiväli 1920–22 käsitti oppivelvollisuuslain asettamisen ja onkin ehkäpä merkittävin tarkastelukohde aineistossa. Viimeisenä ja päättävänä vuosivälinä olivat vuodet 1939–40, jolloin syttyi talvisota. Tarkastelin, miten sodan uhka ja sota vaikuttivat kouluja koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Aineiston jaksottelua voi kutsua löyhästi aikasarja-analyysiksi, koska jaon perusteluna olivat kansakoululaitoksen tärkeät vuodet, jolloin lainsäädännön ja järjestelmän voidaan olettaa kokeneen merkittäviä muutoksia.⁵

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja tämä näkyy metodeissa laadullisena analyysinä. Tätä analyysia käytän selvittäessäni kansakoululaitoksen esiintymisympäristöä, taustoja, tarkoitusta ja merkitystä Suomessa ja tarkemmin Oulussa.⁶ Laadullinen analyysi näkyy erityisesti ensimmäisessä pääluvussa aiemman tutkimuksen tarkasteluna, analysointina ja kokoamisena esitettävään muotoon. Toisessa pääluvussa käytän teoreettista analyysia, eli esittelen kansakoululaitoksen kehittymisen rakenteita ja muodostan selityksiä kehittymisestä aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Pääluku on tieteellistä keskustelua aiemman tutkimuksen kanssa. Kolmas pääluku on sisällönanalyysia ja vertailen arkistojen sisältöjä aiempien päälukujen havaintoihin. Sisällönanalyysillä pyrin saamaan tiivistettyä ja yleistettyä tutkittavan ilmiön sisältöä. Aineiston ryhmittelyllä etsin samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia asioita, eli tässä tutkimuksessa kansakoululaitoksen kehitysvaiheiden näkymistä aineistossa.⁷ Tämä tapahtui vertailemalla arkistomateriaalia aiempiin tutkimuksiin ja muodostamalla sitä kautta käsitys kehityksen etenemisestä Oulun kansakouluissa ja kaupunginpäättäjien suhtautumisesta uudistuksiin.⁸ Tutkimuksessani tämä näkyy arkistojen sisältöjen yksityiskohtaisella tarkastelulla ja niistä tehdyillä tulkinnoilla. Kolmannessa pääluvussa esitän

⁵ Koppa 2015, ”Aikasarja-analyysi”, elektr.; Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja 2021, ”Tutkimusasetelma”, elektr.

⁶ Koppa 2015, ”Laadullinen analyysi”, elektr.; Koppa 2015, ”Teoreettinen tutkimus”, elektr.

⁷ Tuomi & Sarajärvi 2018, 117-124.

⁸ Vilka 2007, 19-21.

jonkin verran lukuja liittyen Oulun koululaitoksen menoihin. Näiden tulkintaan olen käyttänyt löyhästi numerolukutaitoa, eli olen arvioinut menoarvioiden muutosta edellisiin tai seuraaviin vuosiin ja pyrkinyt tulkitsemaan niiden muutoksien syitä.⁹

Oulun kansakoulujen ensimmäisistä toimista ei ole olemassa arkistoituja lähteitä, sillä ne ovat kadonneet ja tarkan opettajamatrikkelin pitäminen aloitettiin vasta vuonna 1893.¹⁰ Arkistomateriaalin käyttö luo selkeän tarpeen historialliselle lähdekritiikille ja historialliselle tutkimusmetodille. Lähdekritiikin kohdalla arkistoaineistoon voidaan luottaa, sillä ne ovat virallisia pöytäkirjoja ja pöytäkirjoja tehtäessä on noudatettu tiettyjä säädöksiä. Kuitenkaan arkistojen tarkastelu ei anna täyttä kuvaa siitä, miten asioista keskusteltiin, joten tiettyjä mielipiteitä ja asenteita voi jäädä havaitsematta päätöksistä. Pöytäkirjoissa on mainintoja eriävistä mielipiteistä, jotka osoittavat päätöksentekijöiden suhtautumisen koulujen kehittämiseen. Tämän tulkitseminen johtaakin siihen, että käytän aineiston analysoimisessa myös hermeneuttista näkökulmaa eli sitä, miten itse tutkijana ymmärrän ja käsitan päättäjien suhtautumisen koulutuksen kehittämiseen. Tämä tekee tutkimuksesta osittain subjektiivista ja luo tutkijan ja tutkittavan aineiston välille suhteen, jota selitetään. Hermeneuttinen analyysi tarkastelee näitä asioita yksityiskohtien kautta ja muodostaa niistä laajempia kokonaisuuksia. Tutkimuseettisiä kysymyksiä arkistojen käytöstä ei nouse, sillä käyttämäni aineistot ovat kaikki julkisia ja niiden käyttö tutkimustarkoitukseen on avointa. Arkistot ovat hyvä lähdeaineisto, sillä ne ovat monipuolisia ja yleensä luotettavia, niitä voi tarkastella useasta näkökulmasta, ne mahdollistavat ajalliset vertailut ja niitä voi käyttää aiemmin saatujen tutkimustulosten todentamiseen tai uusien tulosten tuottamiseen.¹¹ Tietenkin on aina mahdollista, että osa arkistoaineistoista on kadonnut ajan kuluessa.

Tutkimukselleni keskeisiä käsitteitä on runsaasti, joista ensimmäinen on *kansakoulu*. Kansakoulu oli peruskoulua edeltänyt koulumuoto, joka toimi Suomessa vuosina 1866–1977 ja tarjosi perusopetusta.¹² Kansakoulu jakautui *alakansakouluun* ja *yläkansakouluun*. Alakansakoulu käsitti yleensä kaksi ensimmäistä luokkaa ja tarjosi alkuopetuksen. Yläkansakoulu käsitti alkuun kaksi vuosiluokkaa, mutta se laajeni vuonna 1921 nelivuotiseksi.¹³ Seuraava kouluaste oli *oppikoulu*, joka käsitti keskiasteen ja lukion.

⁹ Alastalo & Borg 2021, ”Numerolukutaito”, elektr.

¹⁰ Pirttiniemi 1988, 1-2.

¹¹ Wulf 2003, 22; Koppa 2015, ”Hermeneuttinen analyysi”, elektr.; Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja 2021, ”Aineistotyyppit”, elektr.

¹² Wikisanakirja: ”kansakoulu”, elektr.

¹³ Suomisanakirja: ”yläkansakoulu”, elektr.; Suomisanakirja: ”alakansakoulu”, elektr.

Oppikoulut olivat yksityisiä tai valtion ylläpitämiä. Yleensä niihin siirryttiin kansakoulun neljännen vuosiluokan jälkeen.¹⁴

Kansakouluun kuului myös erilaisia koulumuotoja, kuten *apukoulut*. Apukoulu oli erityiskoulu, joka oli tarkoitettu älyllisessä kehityksessä viivästyneille ja vajaamielisille lapsille.¹⁵ Apukoulu oli 1920-luvun ensimmäisiä erityisopetuksen muotoja. Opettajien valmistuslaitoksessa eli *seminaareissa* toimi myös *mallikouluja*, joita voidaan verrata nykyisiin normaalikouluihin.¹⁶ Kansakouluissa vaikutti käytännön elämään painottunut opetus, jota tarjosivat *työkoulut*, *jatkokoulut*, *koulupuutarhat* ja *kesäsiirtolat*. Jatkokoulu tuli pakolliseksi oppivelvollisuuslain myötä niille koululaisille, jotka eivät kansakoulun jälkeen jatkaneet muuhun kouluun. Kesäsiirtolat olivat köyhille lapsille tarkoitettuja leirikeskuksia, joissa tehtiin esimerkiksi maanviljelykseen liittyviä töitä. Koulupuutarhat olivat kansakoulun omistuksessa olleita puutarhoja, joita viljeltiin kesäisin opettajien johdolla. Tännekin otettiin lähinnä varattomia lapsia. *Tehtaankoulut* olivat tehtaiden omistamia kouluja, jotka tarjosivat perusopetusta lapsityöläisilleen.

Koulutuspoliittisesti merkittäviä käsitteitä on *kansakouluasetus*, joka annettiin vuonna 1866 ja sen myötä perustettiin kansakoululaitos Suomeen.¹⁷ Vuonna 1898 astui voimaan *piirijakoasetus*, joka määrätti koulumatkojen pituuden korkeintaan viiteen kilometriin. Tämä johti uusien koulujen perustamiseen. Merkittävänä käsitteenä on *oppivelvollisuuslaki*, joka astui Suomessa voimaan vuonna 1921 ja määräsi kaikki kouluikäiset käymään vähintään kuusi vuotta kansakoulua tai vastaavanlaista koulua. Koulutuspolitiikkaan liittyy autonomian aikana vahvasti myös *nationalismi* eli kansallisuusaate, joka korosti yksittäisten kansojen merkitystä ja itsemääräämisoikeutta.¹⁸

Tutkimukseni keskiössä ovat Oulun *kaupunginvaltuusto*, *kaupunginhallitus* ja *rahatoimikamari*. Kaupunginvaltuusto tarkoittaa tutkielmani ajanjaksolla pitkälti samankaltaista elintä, kuin se on nykyisinkin. Valtuuston päätökset olivat usein lopullisia päätöksiä asioista. Rahatoimikamari oli kaupunginhallitusta edeltänyt toimija, joka yleensä antoi oman kantansa kehitysideoihin ja myönsi käytettävät varat koululaitokselle. Rahatoimikamarin ja hallituksen päätöksenteko oli yleensä yhteneväinen valtuuston kanssa.

¹⁴ Suomisanakirja: ”oppikoulu”, elektr.; Wikisanakirja: ”oppikoulu”, elektr.

¹⁵ Suomisanakirja: ”apukoulu”, elektr.

¹⁶ Suomisanakirja: ”seminaari”, elektr.

¹⁷ TALN 2018, ”Kansakoulun historia”, elektr.

¹⁸ Wikisanakirja: ”nationalismi”, elektr.

Kouluylihallitus oli Suomen kansakoululaitoksen korkein päätöselin. *Kansakoulujen johtokunta* ja *tarkastaja* olivat Oulun koululaitoksen korkeimpia toimijoita, jotka esittivät opettajakunnan mielipiteitä ja toiveita.

Kasvatustieteen käsitteistä oleellisia ovat *herbartilaisuus*, *hegeliläisyys*, *fröbeliläisyys* ja *pezzalottin kasvatusoppi*. Kaikki ovat varhaisia kasvatustieteen teorioita ja ne vaikuttivat merkittävästi tutkimukseni aikana Suomen kansakoululaitokseen. Esittelen näitä käsitteitä tarkemmin ensimmäisessä pääluvussa. Myös *valistuksella* oli merkittävä vaikutus kasvatustieteiden erilaisiin painotuksiin. Valistus oli 1700-luvulla syntynyt ajatus, joka korosti ihmisen järkeä ja tieteen saavutuksia. Kun yksilö muokkaa itseään, eli usein sivistää itseään, saavuttaa hän vapauden. Esimerkiksi Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) ajatuksia voidaan siirtää myös kasvatustieteisiin ja hänen teoksistaan voi nostaa ajatuksen *bildungista*, mikä oli keskeisessä roolissa kansakoulujen perustamisvaiheessa.¹⁹

Koululaitokseen liittyi myös laajempia käsitteitä, kuten *kasvatus*, *koulutus*, *sivistys* ja *opetus*. *Kasvatusteorian* keskiössä ovat kasvatus ja opetus pedagogisen toiminnan kautta ja instituutiot uudistumisen kautta. Tutkielmassani kasvatus sitoutuu yksilön kasvattamiseen, kouluttamiseen ja kasvatustieteelliseen tiedonalaan. *Koulutus* on institutionalisoitua kasvatusta, eli jonkin tietyn tavoitteen ja ajan arvojen mukaista kasvattamista. Terminä se on vakiintunut toisen maailmansodan jälkeen. Tutkimuksessani koulutus tarkoittaa kansakoululaitoksen ja sen rinnalla toimineiden koulujen tarjoamaa opetusta, joka pyrki korostamaan yksilöiden erityistaitoja. Tämä näkyi etenkin työelämän, ammattien tai yhteiskunnan tavoitteiden korostamisena kouluissa. Koulutuksen tavoitteena on tuottaa koulutettuja henkilöitä ja sen yhteydessä myös sivistää heitä. Käyttämässäni määritelmässä on mukana kasvatuksen tavoitteellisuus, tarkoituksenmukaisuus ja tietoinen toiminta. Näiden määritelmien mukaan myös saksankielinen termi *bildung* on osa tutkielmassani käytettyä määritelmää. *Bildung* sisältää yksilön tekojen, eli tässä tapauksessa koulutuksen, kautta tapahtuvaa kehittymistä joksikin paremmaksi, eli useimmiten kouluttautuneeksi tai sivistyneeksi. Näin kasvatus sisältää tutkielmassani identiteetti-, sosialisatio- ja sivistystehtävän.²⁰

Sivistyksen voi määritellä ympäröivän yhteiskunnan arvostusten kautta, jolloin sivistynyt ihminen toteuttaa näitä arvoja. Sivistysteoriassa keskiössä on se, miten kasvava yksilö kehittää omatoimiseksi yhteiskunnan jäseneksi ja rakentaa identiteettiään. Tällöin määrittelyyn

¹⁹ Tieteen termipankki: ”valistus”, elektr.; Wulf 2003, 108; Kontio 2012, 41.

²⁰ Atjonen 2008, 116; Siljander 2008, 75; Siljander & Sutinen 2012, 3-4; Siljander 2014, 27-28, 66-68.

vaikuttaa sosialisatio. Sosialisatian mukaan aiempien sukupolvien tiedot ja taidot siirtyvät seuraaville koululaitoksen kautta. Yhteiskunta itse valitsee, mitä tietoja ja taitoja siirretään seuraaville sukupolville ja koulutus toteuttaa tätä. Kasvatus voidaan erottaa sosialisatiosta esittämällä sen erityispiirteiksi sivistyksen tavoittelun, itsenäisen toiminnan vaatimuksen, kulttuurin presentaation ja representaation. Koulutukselle nämä ovat keskeisiä tavoitteita, mutta sosialisatian mukaan sivistyksellä ei ole ennalta määrättyjä tavoitteita. Sivistykseen liittyy myös ihmisen sivistettävyyys, joka näkyy esimerkiksi oppimiskyvyn tai lahjakkuuden kautta.²¹ Tutkimuksessani sivistys näkyy kasvatusteorioiden ja koulutuspolitiikan arvostusten kautta.

Opetus on pedagogisesti tarkoituksellista, suunnitelmallista ja tietoista, institutionalisoitunutta sekä ammatillista. 1800-luvun lopulla oppimiseen tuli ajatukseksi lapsikeskeisyys, mikä näkyi kansakoululaitoksen toiminnassa. Koululaitokseen liitetään opetussuunnitelmat, -menetelmät ja lukujärjestys, jotka toteuttavat opetusta ja oppimista suunnitellusti. *Oppimisen* käsittää todettavat opitut asiat.²²

Koululaitos ja sen kehittyminen ovat osa *modernisaatiota*, eli länsimaisen yhteiskunnan kehittymistä nykyiseen muotoonsa. Käsitteenä modernisaatio sisältää muun muassa teollistumisen ja kaupungistumisen.²³ Koulutus toteutti modernisaatiota muokkaamalla toimintaansa vastaamaan ajanmukaisiin painotuksiin. Koulutuksen kehittämisen syynä oli yhteiskunnan muutos, mutta samaan aikaan yhteiskunnan muuttuminen vaati koulutuksen kehittämistä. Modernisaatio johti siihen, että koulujen tehtäviksi tuli tarjota oppilaille tiedot ja taidot toimia yhteiskunnassa ja opetuksen tuli olla tavalliseen elämään sidottua.²⁴ Modernisaation myötä koululaitoksen rahoittaminen siirtyi yksityisiltä toimijoilta valtiolle ja kunnille. Tämä siirsi kotien ja oppilaitosten rahoituksen valtion kautta tapahtuvaksi. Toisaalta koululaitokseen vaikutti myös yksityinen sektori, jonka tarpeita saatettiin tyydyttää tiettyjen koulutusvalintojen kautta.²⁵

Esittelen nyt muutamia keskeisiä teoksia ja tekijöitä, joita olen käyttänyt tutkimuksessani. Kasvatustieteen historian ja kehityksen kohdalla aiempia tutkimuksia, joita käytin oli muun muassa Sirkka Ahosen osio *Suomen tieteen historia* -teoksesta (2000). Olen käyttänyt Ahoselta myös kahta muuta kirjoitusta koululaitoksen historian kohdalla. Kasvatustieteen kohdalla

²¹ Ikonen 2000, 44; Siljander 2008, 75; Siljander 2015, 39-48.

²² Siljander 2014, 54-57, 60.

²³ Finto 2020: ”modernisaatio”, elektr.

²⁴ Kontio et al. 2017, 1-6.

²⁵ Kontio & Sailer 2017, 132-134.

käytin William Boydin ja Edmund J. Kingin teosta *The History of Western Education* (1966) esitellessäni kasvatustieteiden kansainvälistä taustaa. Pauli Siljanderin teos *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen* (2014) on merkittävässä osassa käsitteiden määrittelyssä ja kasvatustieteiden historian selventämisessä. Siljanderilta olen käyttänyt myös muita hänen kirjoittamiaan ja toimittamiaan tekstejä. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja *Ajankohtainen Uno Cygnaeus* (2010) sisälsi useita artikkeleja Uno Cygnaeuksen ja hänen aikalaistensa kasvatusajatuksista. Näiden kasvatusajattelijoiden teorioita ja vaikutteita olen esitellyt myös *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa* -teoksen (2007) pohjalta.

Kansakoululaitoksen historiassa yksi merkittävimpiä tutkijoita on Aimo Halila, jonka *Suomen kansakoululaitoksen historia 1. ja 2. osa* -teokset (1949) ovat pohjana koulutushistorialliselle pääluvulleni. Koulutushistorian selvityksessä käytin Suomen kouluhistoriallisen seuran *Koulu ja menneisyys* -julkaisuja 1980-2010-luvuilta. Käytin myös yleisteosta *Kansakoulu 1866–1966* (1966) kertoessani kansakoulun ja muiden sen alaisuudessa toimineiden koulujen kehityksestä. Kansakoulunopettajien taustojen kohdalla käytin muun muassa Kosti Huuhkan *Talonpoikaishuorison koulutie* -tutkimusta (1955) sekä Sofia Huhtalan ja Juhani Tähtisen artikkelia ”Eteläpohjalaisten nuorten naisten jatkokoulutukseen liittämiä haaveita, toteutumaa ja merkityksiä 1920–1940-luvuilla” (2014). Näillä ja vastaavanlaisilla teksteillä esittelin kansakoulunopettajien taustoja ja koulutusta.

Oulun kaupungin ja kansakoulujen historian käsittelyssä käytin Kustaa Hautalan *Oulun kaupungin historia* -teoksista osia 4 (1976) ja 5 (1982). Hautalan teokset antavat erittäin kattavan kuvauksen kaupungin kehityksestä ja samalla myös koululaitoksen kehityksestä Oulussa. Käytin myös Pertti Huttusen *Oulun kaupungin kansakoulu 1874–1974*-teoksia (1974, 1982), jotka antoivat vielä tarkempaa tietoa koululaitoksen kehityksestä Oulussa tutkimukseni ajanjaksona. Oulun kehityksen esittelyssä käytin julkaisua *Aakkosista alettiin - Oulun kansakoulujen 75-vuotisjuhla-julkaisu* (1949), joka valottaa kehityshistoriaa paljon.

Koulutuspolitiikkaan liittyen käytin Raimo Hovin, Osmo Kivisen ja Risto Rinteen tutkimusta *Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus* (1989). Tutkimus käsittelee valtiolle annettuja mietintöjä koskien koulutuslaitosta aina 1860-luvulta 1980-luvun lopulle. Koulutuspolitiikkaan voi liittää myös Marjaana Niemen artikkelin ”Uudistuva kansakoulu. Opettajien kansainväliset yhteydet muutosvoimana” (1992), joka esittelee kansainvälisiä vaikutteita Suomen koululaitokseen.

Kansainväliset tutkimukset painottuvat enemmän kasvatustieteiden kehitykseen. Kansainvälisiä tutkimuksia, joita käytin on esimerkiksi *Education, State and Citizenship* -teos (2013), joka käsittelee Pohjoismaiden koululaitoksia ja niiden kehitystä sekä kirkonkoulujen vaikutusta Suomen maaseudulla. Toisena keskeisenä kansainvälisenä teoksena on *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000* -teos (2001), josta olen käyttänyt Sten Högnäsin artikkelia ”The Concept of Bildung and the Education of the Citizen” osana kansansivistyksen kehityksen taustoittamisessa. Toinen käyttämäni artikkeli on Henrik Meinanderin ”The Role of the Schoolteacher in the Making of Civic Society”, jota käytin opettajien taustojen esittelyssä. Kolmantena mainittavana teoksena on *Schools in Transition – Linking Past, Present, and Future in Educational Practice* (2017), jonka artikkeleita käytin erityisesti koululaitoksen ja modernisaation yhteyden selittämiseen. Käytin myös Christoph Wulfin *Educational Science: Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory* -teosta hermeneutiikan ja empirismin selittämiseen. *Schools in Transition* -artikkelikokoelmaa käytin kasvatustieteiden teorioiden esittämiseen. Kansainvälisiä tutkimuksia Suomen koululaitoksen historiasta löytyy luonnollisesti vähän aiheensa vuoksi.

3 Kansakoulun kehityksen teoreettista ja historiallista taustaa

3.1 Kasvatustieteiden kehitys ja painotukset 1700-luvulta 1930-luvulle

Ennen kansakoululaitoksen perustamista Suomessa tärkeimpinä kasvatustajatuksina vaikuttivat Henrik Gabriel Porthanin (1739–1804) ajatukset. Porthan edusti 1700-luvun uusimpia ajatuksia, joihin kuului induktiivisuus, jonka mukaan yksittäisistä havainnoista voitiin tehdä kattavia yleistyksiä. Esimerkiksi jos näet tuhat mustaa korppia, voidaan päätellä, että myös 1001. korppi on musta. Tietenkään tästä tiedosta ei voida olla ikinä absoluuttisen varmoja. Toinen Porthanin ajatus oli oppilaiden aktiivisuutta korostava opetustraditio. Nämä liitettiin assosiaatio-oppiin, joka oli empirismiin painottuvaa. Porthanin kasvatustajatuksilla oli yhtäläisyyksiä myöhemmin syntyneeseen herbartilaisuuteen. Porthan korosti psykologian kautta saatavaa tietoa, jonka kautta opettaja onnistui työssään paremmin. Porthanin mukaan opetuksen tuli perustua lasten ikä- ja kehitystason lisäksi käsitys- ja kokemusmaailmaan. Porthanin ajatukset tulivat konkreettisiksi 1800- ja 1900-lukujen koulu-uudistuksissa.²⁶

Kasvatuksen tieteellisyyden ajatus oli lähtöisin 1700-luvun valistuksesta, jolloin alettiin pohtia luotettavan tiedon hankkimista ja sen kautta saavutettavaa vapautta vanhoista käytännöistä. Aiemmin kasvatustiede oli pohtinut lähinnä eettisiä peruskysymyksiä ja se oli osa filosofista keskustelua. 1800-luvun alkupuolella suomalaiset kasvatustieteilijät tutustuivat filantropiaan, uushumanismiin, hegeliläiseen kasvatustajatteluun ja herbartilaisuuteen.²⁷ 1800-luvun sivistys ja koulutus olivat teoriassa demokraattisia, koska haluttiin tarjota kaikille koulutusta, mutta käytännössä eliittistä, koska haluttiin säilyttää oma yhteiskunnallinen asema ja turvata se. Syntyi siis ajatus, että myös tavalliselle kansalle oli tarjottava mahdollisuus oppia ja sivistää itseään. Tämän tarjoamiseksi päätettiin perustaa kansakoululaitos.²⁸ Koulutuksen nähtiin edistävän Darwinin evoluutioteorian mukaisesti ihmislajin kehittymistä. Kehittymistä pyrittiin tarkastelemaan testien ja prosessien kautta. Sosialismiin koulutus sidottiin ajatuksena, että kaikilla oli oltava yhtäläiset oikeudet koulutukseen. Ihmiskunta oli jatkuvassa kehityksessä ja sivistyksen leviäminen edisti tätä, jolloin esimerkiksi teknologia kehittyi entisestään ja se loi uusia mahdollisuuksia työelämässä.²⁹

²⁶ Tähtinen 2007a, 93-96; Tieteen termipankki: ”induktiivinen päättely”, elektr.

²⁷ Ahonen 2000, 400-401.

²⁸ Boyd & King 1975, 384-385; Niemi 1992, 167-171; Högnäs 2001, 31; Tähtinen 2011, 197-198; Saari 2013, elektr.

²⁹ Boyd & King 1975, 389-390; Lagemann 2000, 23.

Yhdysvalloissa 1800-luvun lopulla nousi suosioon lapsitutkimus, jonka keskeisenä hahmona oli Granville Stanley Hall (1846–1924). Hänen tutkimuksistaan nousi esiin ihmisen perusluonteeseen liittyvä tutkimus, minkä kehittymistä opettajan ja kasvattajan tuli tukea erilaisilla kysymyksillä ja ikäjaksoon sopivalla tavalla. Tällainen oli esimerkiksi lapselle esitetty pohdinta siitä, kuka henkilö, josta lapsi on kuullut tai lukenut, olisi sellainen, jota hän pitää esikuvana. Tutkimukset olivat kasvatopsykologisia ja poikkesivat aiemmasta filosofiaan pohjautuneesta tutkimisesta.³⁰ Toinen samaan aikaan Yhdysvalloista noussut kasvatusteoria oli pragmatismi. Sen keskeinen ajatus oli ajattelun, tiedonmuodostamisen, totuuden, oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkasteleminen käytännön toiminnan kautta. Se oli ennen kaikkea yhteiskuntaa tarkasteleva kasvatusteoria. Pragmatismi näki koululuokan pienoismallina yhteiskunnasta. Tämän kautta alettiin havainnoimaan luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta, minkä keskiössä oli erityisesti opettajan toiminta oppilaisiin nähden. Pragmatismi elää nykyisinkin vahvasti kasvatustieteissä esimerkiksi itsemääräytymisen kautta.³¹

Kasvatustieteen tutkimus vakiintui Suomeen vuonna 1852, kun Helsingin Keisarilliseen Aleksanterin yliopistoon perustettiin kasvatustieteen ja opetusopin oppituoli. Professorin tehtäväksi tuli oppikoulunopettajien kouluttaminen, mutta tehtävän vaikutukset ulottuivat laajemmin kasvatustieteiden kehittämiseen Suomessa. Suomalaisen kasvatustieteen historiaa voidaan jäsentää kasvatustieteen paradigmoilla, eli perusajattelutavallisina murroksina. Ensimmäinen ulottuu 1800-luvun lopulta 1910-luvulle, jolloin kasvatustiedettä hallitsi idealismin henki ja kasvatustieteiden tarkempi pohdinta. Tällöin kasvatustiede erkaantui omaksi tiedekunnaksi teologisesta tiedekunnasta ja hegeliläinen idealismi vaihtui herbartilaiseen ajatteluun, mikä vaikutti voimakkaasti kansakoulujen opetukseen.³²

Toisella kaudella, eli 1910- ja 1920-lukujen aikana kasvatustieteiden tutkimuksessa tärkeimmäksi teoriaksi nousi empirismi, mikä pohjautui yhdysvaltalaisien ja saksalaisten tutkijoiden esityksiin, että tärkein ja hyödyllisin tieto kasvatuksessa oli koettua ja havaittua. Empirismin tavoitteena oli kehittää kasvatustiedettä, pedagogiikkaa ja antaa vinkkejä opettajille. Empirismin juuret löytyivät 1600- ja 1700-luvuilta, jolloin John Locke (1632–1704), David Hume (1711–1776) ja George Berkley (1685–1753) korostivat tiedon perustuvan aina kokemukseen ja tehtyihin havaintoihin. 1900-luvulla uuden aallon edustajat vaativat

³⁰ Boyd & King 1975, 394-396; Lagemann 2000, 24-25.

³¹ Siljander 2014, 172-176, 194-196.

³² Ahonen 2000, 398-402.

kouluopetuksen tieteellistymistä ja tämä näkyi oppilaiden yksilöllisyyden tieteellisenä tutkimisena.³³

Toisen kauden, eli 1910- 1920-lukujen aikana toinen merkittävä paradigma oli hermeneuttinen suuntaus, minkä kautta korostettiin lasta kokonaisuutena. Kasvaminen ja kasvatus nähtiin yhtenä, erottamattomana, toimintana, joka kumpusi kokemuksista ja oli vapaa vallankäytöstä. Ajatukset olivat lähellä fenomenologista filosofiaa, joka käsitteli ihmisen sisäistä kokemusta todellisuudesta. Tästä muodostettiin kasvatustieteiden teoria loogis-deduktiivisen etiikan ja estetiikan pohjalta. Humanistisiin suuntauksiin voidaan luokitella työkoulu, jossa keskeistä oli työn kautta oppiminen.³⁴ Yhtenä merkittävänä ajatuksena oli uuden koulun pedagogiikka, jossa oppilaan aktiivisuutta ja omatoimisuutta pyrittiin tukemaan erilaisilla keinoilla. Esimerkiksi luonnontieteissä oppilaat ratkaisivat ongelmia laboratorioharjoitusten avulla. Lapsi yritettiin kasvattaa elämää varten, jolloin kasvatuksessa korostui yhteisöllisyys ja kansalaisvalmiuksien hallinta.³⁵ Toinen aalto painotti käyttökelpoisten vastausten saamista käytännön ongelmiin koulumaailmassa. 1910- ja 1920-luvuilla kasvatustiede tarkasteli normaalista poikkeavia oppilaita ja 1930-luvulla, eli kolmannella kaudella, pyrittiin tunnistamaan näitä häiriötiloja.³⁶

Hermeneutiikan suosion kasvuun oli syynä humanistisen kasvatustieteen nousu. Ajateltiin, ettei kasvatustiede voinut olla irrallaan omasta menneisyydestään. Humanistit tutkivat kasvatuksessa kouluja, opettajia ja tärkeitä tutkijoita, joista pyrittiin selvittämään näiden toimijoiden merkitystä ja vaikutuksia nykyhetken kouluympäristöön. Toisaalta tutkijat yrittivät olla objektiivisia ja osoittaa tiettyjä totuuksia kasvatustieteestä. Historialliset tutkimukset nähtiin tarpeellisina kasvatuksen todellisuuden selvittämiseksi, mutta samaan aikaan ne eivät voineet vastata kuin tiettyjen raamien sisäisiin kysymyksiin. Myöhemmin hermeneuttinen suuntaus jakaantui, mistä ensimmäinen suuntaus oli pragmaattis-hermeneuttinen ajatus. Siinä kasvatustieteelliset kysymykset ymmärrettäisiin, kun tunnettaisiin historiallisten tapahtumien elementtejä. Historiallis-hermeneuttinen suuntaus puolestaan tutki kasvatustiedettä historiallisten aineistojen pohjalta. Siinä aineistoja tarkasteltiin kriittisesti sen kirjoittajiin nähden, pyrittiin tasa-arvoiseen arviointiin ja nähtiin teksti hermeneuttisena spiraalina, eli aineisto ja tutkija olivat jatkuvassa suhteessa keskenään.³⁷

³³ Niemi 1992, 167-171; Ahonen 2000, 398-405; Siljander 2014, 109-113.

³⁴ Ahonen 2000, 406-407.

³⁵ Niemi 1992, 167-171; Tähtinen 2011, 197-198; Saari 2013, elektr.

³⁶ Ahonen 2000, 413.

³⁷ Wulf 2003, 22-27, 40.

Kolmas kausi ulottuu 1930-luvulta 1950-luvulle ja tällöin palataan osittain humanistiseen ihmiskäsitykseen ja kasvatukselliseen idealismiin. Kasvatustieteissä usko tieteelliseen kasvatukseen ja kokeelliseen tutkimukseen laski 1930-luvulle tultaessa. Tähän vaikuttivat lama, kulttuuripessimismi ja äärioikeiston nousu. Autoritaariset valtiot suosivat klassista opettajaajoista kasvatuserinnettä ja kasvatustieteiden kehittäminen jäi sivuun. Suomessa paradigmanvaihdos ei johtunut kulttuuripolitiikasta, vaan ennemmin yksittäisistä kasvatustieteilijöistä. Suomalainen kasvatustiede kääntyi kohti humanismia ja tutkimuksessa palattiin kasvatustieteen filosofiaan ja -historiaan. Tähän oli syynä se, että kasvatustieteen merkittävimmät johtohahmot, kuten Albert Lilius (1873–1947), joka toimi kasvatuksen ja opetusopin professorina, Erik Ahlman (1892–1952) ja aikuiskasvatuksen ensimmäinen professori Urpo Harva (1910–1994), olivat humanisteja. Kasvatustiede alettiin nähdä henkieteenä ja tutkijat korostivat esimerkiksi J. V. Snellmania (1806–1881) ja Platonian. Historiallisia tutkimuksia tehtiin esimerkiksi koulujen kehityksestä. Empirismi säilytti asemansa kasvatustieteissä, mikä näkyi älykkyystestien laajamittaisessa käytössä ja koulun sisäisen luokkayhteisön tutkimisessa. Kouluissa korostettiin tapakasvatusta ja oppilaista pyrittiin muovaamaan hyväkäytöksisiä toimijoita. Älykkyys saattoi näkyä esimerkiksi opettajan tekemässä istumajärjestyksessä. Humanismi menetti myöhemmin asemaansa kasvatustieteen lähtökohtana, koska se ei pystynyt tarjoamaan käytännönläheisiä ratkaisuja opettajille.³⁸

3.1.1 J. V. Snellmaniin vaikuttaa hegeliläisyys ja nationalismi

Kansakoululaitoksen perustamisen aikoihin koulutuksen kehittämisen taustalla olivat vahvasti läsnä kansalliset ja sivistykselliset aatteet. Koulutuspolitiikka palveli valtion tavoitteita, pyrkien lisäämään tsaarin valtaa ja yhdenmukaistamaan uskontoa ja tapoja, joita kansallisuusaate vastusti. Kansallisuusliike tavoitteli kansakunnan kehitystä ja halusi velvoittaa valtion tämän toteuttajaksi. Suomalaisen nationalismin tavoitteena oli kohottaa suomalaisten asemaa alueella, jonka hallitsijana oli Venäjän tsaari ja pääkielenä puhuttiin ruotsia.³⁹

Suomessa kansallisuusliike tiivistyi snellmanilaiseen fennomaniaan, jonka ajattelu perustui hegeliläisyyteen ja sen mukaiseen maailmanhenkeen. Tämä henki esiintyi kunkin kansakunnan keskuudessa ominaisella tavalla. Henkeä vahvistivat kansakunnan kieli, lainsäädäntö, uskonto,

³⁸ Ahonen 2000, 398-413; Wulf 2003, 41; Gladh 2013, 18-20.

³⁹ Lampinen 1998, 31-32.

tavat, tiedot, tekninen taitavuus ja laitokset. Kun yksilöt noudattivat edellä mainittuja asioita, muodostivat he kansakunnan. Snellmanin mukaan suomen kieli oli asetettava korokkeelle opetuksessa, hallinnossa ja korkeimman sivistyksen kielenä. Ihminen oli siis kasvatettava kansakuntaan ominaisella kansallishengellä. Tämä johti siihen, ettei kasvatukselle voitu antaa universaaleja kriteerejä. Kansallisuusliike pohjautui historiaan ja mytologiaan, joita Suomessa ilmensivät esimerkiksi Kalevala ja Vänrikki Stoolin tarinat. Snellmanin mukaan koko kansan oli nostettava sivistystasoaan, ei pelkästään ylemmän luokan, ja hän korosti etenkin älyllisten valmiuksien ja universaalien tiedon hallintaa. Siksi Snellmanin ajatukset kohdistuivatkin enemmän akateemiseen koulutukseen.⁴⁰

Snellman ajatteli vahvasti, että koulu oli jatke kodin tekemälle kasvatustyölle. Snellmanin mukaan koulutus oli suunnattava kunkin yhteiskuntaluokan erityistehtäviin. Tämä tarkoitti, että kansakoulut olivat tavallisen kansan kouluja, kun taas porvaristolle oli tarkoitettu kaupalliset ja teknilliset ammattikoulut ja oppineistolle oppikoulu ja yliopisto. Kansakoulussa koulutus eriytettiin sukupuolen mukaan, koska tytöt tarvitsivat toisenlaisia tietoja ja taitoja kuin pojat. Tämä perustui Snellmanin ajatukseen, että miesten luontaisena toimintakenttänä oli yhteiskunta ja valtio, kun naisten tuli olla kotona puolisona ja äitinä.⁴¹ Kasvatuksessa korostui oppilaan itsetietoisuuden ja -toiminnallisuuden herättäminen, minkä kautta kansalainen toimisi yhteiskunnassa paremmin. Snellmanin teorioiden mukaisesti sivistykseen oli sidottu ajatukset tasa-arvosta, demokratiasta ja oikeudenmukaisuudesta, jotka toteutuivat vielä selkeämmin toisen maailmansodan jälkeen Suomessa. Konkreettisesti tämä näkyi lukutaidon oppimisessa, minkä opittuaan ihminen haluaisi kehittää itseään. Tätä ajatusta Snellman toteutti pohtiessaan yliopistokasvatuksen filosofiaa. Itsetietoisuus oli riippuvainen ympäröivästä yhteiskunnasta ja sen tarjoamasta tuesta.⁴² Kokeellinen kasvatustiede siirsi fokuksen kansakunnasta yksilöön. Vapaus luonnosta nähtiin lapsen vapautena kasvaa luonnollisesti. Kokeellisen kasvatustieteen myötä vaatimus esivallan kunnioittamisesta väheni. Kasvatuksen tärkeimmäksi lähtökohdaksi tuli yksilön fyysisen ja henkisen terveyden kasvattaminen yleisenä pidettyyn normiin.⁴³

Toinen merkittävä hegeliläisyyden ja nationalismien kautta kansansivistämistä ajatellut henkilö oli Zacharias Joachim Cleve (1820–1900). Cleven ajattelussa korostui kysymys siitä, mikä tai mitä ihminen on. Cleve korosti kasvatusfilosofiassaan luonnollista ihmistä ja ihmisluonto oli

⁴⁰ Lampinen 1998, 33-35; Jalava 2010, 48-49; Siljander 2017, 194.

⁴¹ Jalava 2010, 45-46, 50-51.

⁴² Väyrynen 2007, 161-165; Wilenius 2008, 169.

⁴³ Saari 2007, 334-335; Uljens 2008, 281; Siljander 2018, 209.

läsnä psykologiassa ja pedagogiikassa. Sivistys oli ihmisen korkein pyrkimys ja tähän pyrittiin hyvyyden kautta, mihin oli sidottu totuuden ja oikeuden etsiminen. Cleve vaikutti erityisesti oppikouluihin ja korosti niissä oppilaiden persoonien kehittämistä. Oppikoulun tuli olla ajattelua ja yleistä sivistystä kehittävä laitos sekä irrallaan politiikasta ja taloudesta. Koulun opetuksen tuli painottua enemmän ajattelun laatuun, kuin tiedon määrään. Koulutuspoliittisesti kouluja ei haluttu palvelemaan suoranaisesti taloutta tai käytännöllisyyttä, mutta nämä kuitenkin väistämättä näkyivät koulun toiminnassa. Suomalaisen nationalismin kohdalla Cleven mukaan koulun tuli yhdistää kansakuntaa, mutta sitä ei saanut valjastaa pelkästään tähän tarkoitukseen.⁴⁴

Myös Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen (1830–1903) edusti fennomaaneja, joiden mukaan koulutus oli keskeinen asia yhteiskunnan muuttamisessa. Yrjö-Koskinen ajatteli, että kansa oli sivistyskelpoinen ja sivistyessään yksilö asettaisi henkisen mielihyvän ruumiillisten nautintojen edelle. Toisaalta hän ajatteli, että tavallisen kansan omatoimisuudelle oli rajansa ja tästä syystä esimerkiksi työväestön järjestäytyminen ei onnistuisi Suomessa.⁴⁵

3.1.2 Herbartilaisuus kannustaa harrastuneisuuteen

Herbartilaisuuden takana oli saksalaisen Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) ajatukset pedagogiikan tieteellisyydestä. Herbartin ajatuksiin vaikuttivat valistus ja saksalainen idealismi. Herbartin mukaan kasvatustieteen tärkeimmät sisartieteet olivat filosofian etiikka ja psykologia. Herbartilaisuus oli johtava kansainvälinen kasvatussuuntaus vuosina 1864–1905, eli Suomen kansakoululaitoksen alkuvaiheissa. Herbartilaisuus vaikutti kouluissa kuitenkin vielä huomattavasti kauemmin.⁴⁶ Herbart pohti etenkin kasvatuksen ja pedagogiikan teorioita ja filosofioita ja pyrki systematisoimaan näitä. Hän esimerkiksi pohti, mikä on hyvän opetuksen tavoite, miten se voidaan saavuttaa ja onko olemassa optimaalinen opetustapa. Hänen mukaansa koulutuksen tiettyjen kaavojen noudattaminen johti yksilön vapautumiseen. Näiden teorioiden kautta luotiin pitkälti piirteet opettajankoulutukselle ja luokkahuoneen toiminnoille. Herbartilainen pedagogiikka pohjasi koulutuksen tavoitteet etiikkaan tai filosofiaan ja opetusmenetelmät perustuivat psykologiaan. Opetusmenetelmät vakiintuivat, mikä kriitikoiden mukaan aiheutti opetustilanteiden kaavamaistumisen, jolloin spontaanit tai luovat ratkaisut eivät olleet

⁴⁴ Lampinen 1998, 35-36; Hämäläinen 2007, 176-187.

⁴⁵ Kemppinen 2007, 236-238

⁴⁶ Suutarinen 1992, 18; Siljander 2012, 90; Kivelä & Siljander 2013, elektr.

suositeltavia. Kaavamaistuminen johti omalta osaltaan herbartilaisuuden myöhempään katoamiseen ja opetuksen reformiin.⁴⁷

Herbartilaisessa kasvatuksessa lähtökohtina olivat havainnot ja mielikuvat. Niiden kautta ymmärrettiin tutkittavia ilmiötä ja ilmiöiden taustavaikutteita. Tätä toteutettiin assosiaatio-opin kautta, jonka mukaan ajatukset liittyivät toisiinsa assosiaatiolakien mukaisesti. Kasvatuksessa oli oleellista herättää oppijan kiinnostus harrastuneisuuteen, eli herättää aitoa kiinnostusta erilaisiin ilmiöihin ja tiedonhaluun. Yksilöstä pyrittiin tekemään koulutuksen kautta itseään jatkuvasti kehittävä olento ja se oli herbartilaisen pedagogisen prosessin keskiössä. Herbartilaisuuden suosioon vaikutti teorian soveltuvuus opettajien koulutukseen ja opetustyöhön luokissa, mikä toisaalta asetti syrjään herbartilaisuuden filosofiset pohdinnat.⁴⁸

Koulujen tuli tehdä lapsista älyllisiä, mielikuvituksellisia ja kehittää heidän luonnetta ja tahtoa. Herbartilaisuudessa korostui tiedollinen osaaminen, mikä näkyy edelleen suomalaisen koulun tietopainotteisuudessa. Oppijan eettistä kasvua ohjattiin psykologisen tietämyksen avulla. Herbartilaisuuden psykologia ei perustunut empiiriseen tutkimukseen, mutta se oli perusteltua ja tämä lisäsi sen suosiota Suomessa. Herbartilaisuuden kaudella korostettiin ihmiseen ja yhteisöön orientoivia aineita, joiden opetuksessa korostui opettajan innostavuus. Herbartilaisuus vaikutti vuosikymmeniä käytännön opetukseen, mutta kasvatustieteiden tutkimuksissa se jäi lyhytaikaiseksi ja raivasi tilaa lähinnä kasvatopsykologian tutkimukselle.⁴⁹

Herbartilaisuudesta tuli myöhemmin herbartilais-zilleriläisyys, kun siihen nostettiin Tuiskon Zillerin (1817–1882) ajatukset, että moraalin ja hyvän ihmisen päämäärän oli oltava kasvatuksen keskiössä. Jos oppiaineissa ei ollut selkeää kristinuskosta löydettävää moraalialueita, ne oli sidottava aineisiin, joista sellainen löytyi. Tätä korostettiin entisestään historiallisella näkökulmalla ja esimerkiksi geometriassa tarkasteltiin kompassin käyttöä ja löytöretkeilijöitä.⁵⁰ Suomessa herbart-zilleriläinen kasvatustieteellinen ja opetusoppi oli suosiossa 1940-luvulle asti. Opetuksen tuli olla keskiössä ja sen tuli olla kasvattavaa. Tärkeänä tavoitteena oli monipuolisen harrastamisen herättäminen oppilaissa. Jos tässä onnistuttiin, takasi se tiedonhankinnan ja oppilaiden luonteenkehityksen jatkuvan toivotulla tavalla.⁵¹

⁴⁷ Siljander 2012, 89-96.

⁴⁸ Suutarinen 1992, 13-15; Siljander 2012, 89-92; Siljander 2014, 69.

⁴⁹ Lampinen 1998, 39-42; Ahonen 2000, 401-402.

⁵⁰ Boyd & King 1975, 391; Lampinen 1998, 39-42.

⁵¹ Somerkivi 1985, 19.

Mikael Soinisen (1860–1924) nimittäminen vuonna 1907 Helsingin yliopiston kasvatustieteiden professoriksi varmisti herbartilaisuuden vahvan aseman Suomessa. Soinisen ajatusten mukaisesti keskiöön tuli opetusmetodien ja -suunnitelmien laatiminen sekä opetuksen perusasioiden määrittäminen. Kasvattajien tuli ymmärtää kasvatettavan vahvuuksia ja osata hyödyntää niitä oppimisen kannalta. Kasvatustieteen teorian tuli muodostaa etiikan ja psykologian tutkimusten kautta. Herbartismiin ja sen oppimisteorioihin vaikutti Suomessa myös apperseptio, eli tehtäviin havaintoihin liittyi tietoisuus tästä havaitsemista. Oppimisessa tämä tapahtui esimerkiksi tekemällä havaintoja uusista asioista ja yhdistämällä näitä uusia havaintoja aiempiin havaintoihin.⁵² Hän korosti kokeilua ja teorioiden koetteluä käytännössä. Soininen halusi siirtää fokuksen opetuksessa oppilaiden omaan ympäristöön, kotiseutuun ja maan oloihin ja kehitykseen. Tätä kautta herätettiin kiinnostus laajempaan tutkimiseen, esimerkiksi historiassa kotiseudun tutkimisen kautta kiinnostuttaisiin laajemmin historiasta. Oppilaiden tuli tehdä havaintoja ja oppia itsetoiminnallisuuteen. Lisäksi harrastuneisuuden herättäminen oppilaissa oli oleellista. Opettajajohtoiset hetket opetuksessa oli tehtävä mielenkiintoisiksi oppilaille ja opettajan tuli herättää omalla motivoinnillaan kiinnostusta aiheeseen. Myös Soinisen ajattelussa korostui siveellisen käyttäytymisen opettaminen oppilaille. Soinisen kasvatustieteen ajattelu yhdisti herbartilaisuutta, hegeliläis-snellmanilaisuutta, cygnaeuslaisuutta ja herbart-zilleriläisyyttä. Tämä osoittaa sen, että suomalainen kasvatustieteen ajattelu ei ollut pelkästään yhden teorian hallitsemaa, vaan toteutuksessa otettiin mallia useista lähteistä.⁵³

1900-luvun alkupuolella uusutilitarismi nousi suosituksi kasvatustieteen ajatuksiksi. Muutos herbartilaisuudesta näkyi selkeiden kasvatustieteen päämääräkysymysten sekä opetussuunnitelma- ja lukusuunnitelmaratkaisujen kautta. Keskeistä oli hyödyllisten tietojen jakaminen oppilaille ja tämä näkyi laajoina opetettavina tietomäärinä. Suomessa utilitarismista erkaantui agraariutilitarismi, joka korosti maatalouden hyödyllisyyttä ja sen opettamista kouluissa.⁵⁴ 1900-luvun alussa kasvatustiede pyrki kytkeytymään osaksi luonnontieteellistä ja psykologista metodologiaa. Tuolloin myös alettiin pohtimaan kasvatustieteiden pohjatieteitä, joista psykologia nousi tärkeimmäksi.⁵⁵

⁵² Kivelä & Siljander 2013, elektr.

⁵³ Jauhainen 2007, 253-257; 266-267.

⁵⁴ Suutarinen 1992, 91-97.

⁵⁵ Saari 2007, 334.

3.1.3 Uno Cygnaeuksen ajatuksissa korostuu kristillisyyys ja käytännöllisyys

Uno Cygnaeuksen (1810–1888) ihmiskäsitys oli universalistinen ja liberaali, missä korostui kristillisen etiikan ihanteet ja yksilöllinen kasvu. Cygnaeuksen mallina kansakoulun organisaatiolle toimi Sveitsi ja opetusmetodeihin otettiin vaikutteita saksalaisesta havainnollisesta opetuksesta. Hyvä opetus oli samaan aikaan kasvattavaa, sivistävää ja jalostavaa. Cygnaeuksen ajattelun taustalla vaikutti muun muassa Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) ja Friedrich Fröbel (1782–1852). Rousseau'n kautta hän ajatteli, että kasvatuksessa oli joukko luonnonmukaisia, ikuisia lakeja, jotka Jumala oli säätänyt. Fröbel oli työkasvatuspedagogi ja hän korosti tekemisen kautta oppimista, kuten leikin ja askartelun kautta tapahtuvaa lapsen kehitystä. Askartelun kautta opittiin muoto- ja kauneusaisteja sekä luomiskykyä. Leikin kautta opittiin toiminnalliseksi ja sitä kautta saatiin iloa ja mielihyvää. Fröbelin ajatuksista Cygnaeus korosti äideille annettavaa kasvatusta lastenhoidosta, mikä korostui hänen pitämissään saarnoissa. Tämä toteutuisi siten, että vanhemmat tytöt kävisivät lastentarhoissa ja tutustuisivat niissä lastenhoitoon. Lastentarhoihin oli myös otettava lapsia kaikista yhteiskuntaluokista, jolloin syntyisi tasa-arvoinen ikäluokka. Cygnaeus ajoi naisseminaareihin perustettavia pikkulasten kouluja, joissa olisi tyttöjä ja poikia. Tämä kuitenkin tyrmättiin, mutta se toteutui myöhemmin Aukusti Salon toimesta 1930- ja 1940-lukujen aikana. Cygnaeus myös ehdotti yleistä ja yhteistä pohjakoulua, mikä olisi hänen mielestään kansakoulu, mutta tämä toteutui lopullisesti vasta peruskoulu-uudistuksen myötä 1960-luvulla.⁵⁶

Cygnaeuksen korkein kasvatustavoite oli kristillinen *Imago Dei* -oppi, eli ihmisen kasvattaminen jumalankaltaiseksi. Sen mukaan ihminen oli luotu Jumalan kuvan kaltaiseksi ja sivistys tavoitteli tämän kuvan toteuttamista. Cygnaeuksen kristillinen kasvatusajattelu näkyy hänen ajatuksissaan yksilön arvon korostamisena, mikä kohdistettiin etenkin talonpoikien kasvattamiseen. Talonpoikia piti kasvattaa kuuliaisiksi esivallalle ja nostaa heidän moraalista tasoansa kristinuskon mukaiseksi. Kouluja edeltävä opetus saatiin kirkolta tai kotoa ja se oli erittäin kristillispainotteista, mutta myös kansakoulunopettajien tuli olla kristittyjä ja rakastavia kasvattajia, jotka välittivät lapsista. Opetuksen tuli perustua havaintoihin, johdonmukaisuuteen ja olla perusteellista. Havainto-opetus korosti sitä, että lapsi keksii ja löytää itse asioita. Opetusta sovellettiin oppilaan yksilöllisiin kehitysvaiheisiin. Lapsi oli opetusmetodien

⁵⁶ Boyd & King 1975, 392-394; Nurmi 1979, 266; Niemi 1992, 98-99; Lampinen 1998, 35-36; Jalava 2010, 45-53; Hyvärinen 2010, 65-68, 85-87; Harju 2010, 150.

keskiössä ja liiallisen abstraktin tiedon käyttö opetuksessa oli turhaa, sillä lapsi oppi Cygnaeuksen mielestä parhaiten itse tekemällä. Cygnaeus antoi oppitunneille kaavan, joissa tunti aloitettiin kertaamisella, seuraavaksi käytiin uusi asia luku- ja oppikirjoista opettajan avustuksella ja lopussa opettaja täydensi asiaa oppilaille. Koulun tuli seurata lapsen kehityskulkua, opetuksen tuli olla havainnollistavaa ja sitoa havainnot lapsen elämään. Näistä siirryttiin myöhemmin haastavampiin asioihin.⁵⁷

Koulupuutarhanhoito oli yksi Cygnaeuksen keskeisistä ajatuksista liittyen käytännönläheiseen oppimiseen. Tätä alettiin toteuttamaan erityisesti 1910-luvulla, kun 1800-luvulla käytännöllisyyttä vielä vastustettiin. Cygnaeuksen käytännöllisyyden painotus jäi voimaan käsityön oppiaineessa, josta tuli pakollinen oppiaine maaseudun kansakouluissa ja kaupunkikansakoulujen tytöille. Cygnaeus korostikin omassa teoriassaan kansakoulun kasvatuksellista tehtävää, kun Snellman oli korostanut sen opetuksellista tehtävää. Snellmaniin verrattuna Cygnaeus piti kodin ja koulun erillisiä kasvatustehtäviä keinotekoisena.⁵⁸ Syntyi pohdintaa siitä, että lapset tulisi vapauttaa työnteosta, mutta toisaalta koulun tehtävänä oli kouluttaa osaavampia kansalaisia. Cygnaeus korosti tavallisen kansan kouluttamisen tärkeyttä ja koulun oli kasvatettava humanistisessa hengessä persoonaa kokonaisvaltaisesti. Tavallisen kansan suhtautuminen kansakouluun oli kuitenkin pitkään vähättelevä.⁵⁹

Maalaiskansakouluissa korostui pedagogisena ajattelutapana Johann Heinrich Pestalozzin (1746–1827) ajattelu, jonka perustavoitteena oli lapsen ruumiin ja sielun voimien tasapuolinen kehittäminen. Opetuksen tuli olla tavoitteiltaan ja menetelmiltään kasvattavaa, muuten sillä ei ollut arvoa. Tämä johti muun muassa siihen, että kansakouluntarkastajat pyrkivät poistamaan koneellisen opetustavan kouluista. Opetuksessa pyrittiin aktivoimaan oppilaita keskustelemaan ja tekemään itse asioita. Oppikirjoja ei suositeltu noudatettavan orjallisesti.⁶⁰

3.1.4 Empirismi ja kasvatopsykologia tarjoavat työkaluja opetustyöhön

Empirismissä vaikutti 1900-luvun alkupuolella selkeästi kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa, eli William August Layn (1862–1926) ja Ernst Meumannin (1862–1915)

⁵⁷ Nurmi 1979, 266; Niemi 1992, 98-99; Lampinen 1998, 35-36; Rautakilpi 2007, 192-204; Harju 2010, 144-149; Siljander & Sutinen 2012, 3.

⁵⁸ Nurmi 1979, 266; Niemi 1992, 98-99, 169; Lampinen 1998, 35-36; Numminen 2001, 101; Jalava 2010, 45-46; Harju 2010, 144-149.

⁵⁹ Rinne 1986b, 38-39.

⁶⁰ Lampinen 1998, 39-42.

kokeellisessa pedagogiikassa mietittiin lapsen ruumiiseen ja sieluun liittyviä kysymyksiä sekä käytännön opetukseen liittyviä uusia ja kokeilevia opetusmetodeja. Empirismissä tieto ei ollut suoranaisesti kasvatuksellista, vaan siitä tehtiin kasvatustieteellistä tutkimusmetodien kautta.⁶¹ Toinen vaihe oli 1930-luvun alkupuolella, kun psykologia ja sosiologia otettiin osaksi empirismää. Sen perustana olivat Else (1891–1968) ja Peter Petersenin (1884–1952) tutkimukset pedagogisista totuuksista. Esimerkiksi oppilaan ja opettajan vaikutukset oppimiseen otettiin huomioon. Vaiheen keskeisenä tavoitteena oli tarjota työkaluja opettajille ja opettajaksi opiskeleville työelämään, mitä saatiin tekemällä havaintoja oppimisympäristöistä.⁶² Kolmaskin vaihe löytyy, mutta sen sijoittaminen ajallisesti on haastavaa. Se perustuu Aloys Fischerin (1880–1937) ja Rudolf Lochnerin (1895–1978) deskriptiiviseen pedagogiikkaan. Teoria syntyi 1910- ja 20-lukujen aikana, mutta yleistyi paljon myöhemmin. Teoria pohjautui siihen, että opetuksen tuli tapahtua tiedon ja tieteen lähtökohdasta. Tällöin saatiin aidoimpia kasvatustieteellisiä tuloksia.⁶³

Empirismi oli yhteydessä positivismiin, jonka mukaan maailmaa ja ihmistä koskeva tieto todennetaan havainnon ja mittauksen kautta. Empirismin vahvaan asemaan vaikutti myös metodologinen monismi, jonka mukaan samaa metodologiaa voitiin käyttää soveltaen eri tieteenaloilla. Tämä johti kasvatopsykologian alalla empiirisiin tutkimuksiin lasten ja nuorten parissa. Tästä kertoo muun muassa differentiaalipsykologian käyttö, mikä tutki yksilöiden psyykkisiä eroavaisuuksia. Empirismin käyttö sai kritiikkiä, mutta se erkaannutti kasvatustiedettä filosofisista ja historiallisista painotuksista. Tämän myötä alettiin tutkimaan esimerkiksi laboratoriokokeiden, kyselyjen ja päiväkirjojen avulla oppilaiden harrastusten suuntautumista, oppimistuloksia ja kykyjä. Kykyjä arvioitiin myös älykkyys- ja lahjakkuustesteillä. Testeistä johdettiin käsitys, mikä oli normaalin kehityksen taso kullakin ikäryhmällä. Jos lapsi ei vastannut kyseistä tasoa, hänelle voitiin tehdä antropometrisiä mittauksia. Älykkyystestien kautta luokiteltiin oppilaat imbesilleihin, debiileihin, heikkolahjaisiin ja huippulahjakkaihin. Näiden kautta pyrittiin antamaan oppilaalle soveltuvaa opetusta. Tällä pyrittiin pitämään ihmislaji mahdollisimman laadukkaana. Mittaustuloksia käytettiin myös perusteluina koulutuspoliittisiin ja kasvatuksellisiin päätöksiin.⁶⁴

⁶¹ Wulf 2003, 48-50.

⁶² Wulf 2003, 50-54.

⁶³ Wulf 2003, 54-56.

⁶⁴ Niemi 1992, 167-171; Ahonen 2000, 398-405; Tähtinen 2011, 197-198; Saari 2013, elektr.; Siljander 2014, 109-113; Tieteen termipankki: ”metodologinen monismi”, elektr.; Suomisanakirja: ”differentiaalipsykologia”, elektr.

1900-luvun alussa syntyi ajatus käytännöllisyyden korostamisesta, mitä ammattikoulut toteuttivat. Suomessa ajatus ei saanut laajemmin jalansijaa. Koulujen kehittämisen taustalla oli ajatus, ettei sivistystä ja hyötytavoitteista työtä saanut sekoittaa. Tämä asenne juontui antiikista, missä työ ja ammatti nähtiin haitallisina sivistyksen ja hyvän elämän kehittämiseksi.⁶⁵ 1910-luvulla nousi työkouluaate, mikä korosti työn kautta oppimista. Toinen oleellinen ajatus oli kotiseutuperiaate, mikä korosti kotiseudun havainnoimisen kautta oppimista.⁶⁶ Oppilaiden suhde käytännön elämään tuli olla korkea, koska tällä tavalla saatiin aktiivisen kansalaisen tiedollinen, taidollinen ja sosiaalinen perusosaaminen, mitkä jatkoivat kehittymistä koko elämän. Uuden koulun pedagogiikka ei syrjäyttänyt herbartilaisuutta, jota pidettiin opettajakeskeisenä, ennen 1940-lukua, jolloin sen rinnalle tuli oppilaiden aktivoiminen. Kasvatustiede muokkasi 1900-luvun aikana koulujen tilaratkaisuja ja käytäntöjä. Käytäntöjen muutokset näkyivät opetussuunnitelmissa, arvioinnissa ja opettajankoulutuksen välityksellä opettajien toiminnassa.⁶⁷

Kokeellinen pedagogiikka sai kannatusta Suomessa 1910-luvulla. Suomessa tämän ajattelun keskeisenä vaikuttajana oli Albert Lilius, jonka mukaan empiristinen psykologia oli lapsi- ja nuorisopsykologiaa. Suoranaista psykologian vaikutusta empirismiin ei löydy, mutta siitä on runsaasti viitteitä. Esimerkiksi lasten nostaminen tutkimusten pääkohteeksi ja älykkyystestit olivat viitteitä tästä. Älykkyystestien kautta pyrittiin havaitsemaan kyvykkäitä ja heikompia oppilaita. Tutkimusten tavoitteena oli saada konkreettista tietoa opettajille, jota he voisivat hyödyntää työssä. Empiristinen psykologia pysyi voimissaan humanististen käytänteiden rinnalla aina 1960-luvulle asti, kunnes behaviorismi syrjäytti sen.⁶⁸

Kasvatuspsykologia pyrkii soveltamaan psykologista tietoa oppimiseen. Psykologiaa käytetään ymmärtämään ihmisen kasvua, kehitystä ja oppimista. Psykologista tietoa pyritään hyödyntämään tehokkaan ja mielekkään opetuksen toteuttamiseen. Tieteellisesti kasvatuspsykologia sijoittuu psykologian ja kasvatustieteen välille. Erkaantuminen filosofiasta auttoi kasvatuksen tutkimista asettumaan omaksi tieteenalaksi yliopistoihin. 1920-luvulla esimerkiksi Soinisen ajama assosiaatio-oppi sisälsi kasvatuspsykologisia piirteitä. Assosiaatioihin kuului yhteenkuuluvuus eli mielenyhtymät jostain nähtävästä asiasta, kuten esimerkiksi tuttu henkilö voi tuoda mieleen hyvän ystävän, jonka kanssa tutun on tavannut, ja

⁶⁵ Lampinen 1998, 39-42.

⁶⁶ Suutarinen 1992, 99-101.

⁶⁷ Niemi 1992, 167-171; Tähtinen 2011, 197-198; Saari 2013, elektr.

⁶⁸ Kivelä & Siljander 2013, elektr.

ystävä tuo mieleen yhteisiä tapahtumia. Toinen on yhdenkaltaisuus, eli assosiaatioita tapahtuu asioiden samankaltaisuuden kautta. Esimerkiksi eri esineissä voi olla piirteitä, jotka muistuttavat meitä jostain muusta. Kouluopetuksessa tätä pyrittiin toteuttamaan aiemmin opitun ja havaitun kautta. Ennen toista maailmansotaa kasvatopsykologian tutkimiseen vaikuttivat lähinnä antiikin ja valistuksen filosofit, kuten Platon, Kant ja Locke, sekä 1700- ja 1800-lukujen kasvatustieteilijät, kuten Pestalozzi, Fröbel ja Herbart.⁶⁹

Psykologia alkoi syrjäyttämään filosofiaa kasvatustieteen pohjatieteinä 1900-luvun alussa. Kasvatustieteen vaikuttivat Suomessa Hegelin ja Snellmanin ajatukset ennen ensimmäistä maailmansotaa. Sodan jälkeen muun muassa Rudolf Steinerin (1861–1925) ja Maria Montessorin (1870–1952) ajatukset kohdistuivat ihmisen minuuden kehittämiseen. Suomessa ihmiskäsitys oli koulujen opetussuunnitelmissa vielä hyvin staattinen ja se näki kasvatuksen jalostavan ihmisen siveelliseksi objektiksi.⁷⁰ Varsinainen siirtyminen filosofiasta psykologiaan tapahtui 1950-luvun aikana. Tässä näkyy herbartilaisuuden assosiaatiopsykologian vaikutus. Opetuksessa tuli näkyä arvokkaiden elämänharrastusten kehittäminen, tahdon karaiseminen, materiaallinen ja formaalinen älynkasvatus sekä ruumiillinen kasvatus. Kiinnostus lasten ja nuorten psyykkiseen terveyteen kasvoi 1930-luvulla, mikä selittää edellä mainittujen ajatusten suosion kasvua.⁷¹

Zacharias Topeliuksen (1818–1898) mielestä kouluissa kasvatettiin ihmisten sijaan tietoa. Tiedon lisäksi oli tärkeää kasvattaa myös tahtoa ja tunnetta, jotka Topelius pohjasi Fröbelin lastentarhojen toimintaan. Täältä kumpusi hänen ajatuksensa lapsen erikoisluonteesta, jonka mukaan lapsen tuli kehittyä ikänsä mukaisesti ja saada tähän vastaavaa kasvatusta ja opetusta. Tunteiden kehittäminen tapahtui ensin perustunteiden, kuten ilon ja surun käsittelyn kautta, sen jälkeen kehitettiin sympaattisia tunteita ja lopulta nuoruudessa ihanteelliset tunteet kohottivat ihmisen ihanteelliseksi. Näiden kahden jälkimmäisen tunnetaitojen kehittämisen tavoitteena oli kovasydämissyyden kitkeminen, puhdistuminen ja kannustus ihanteiden toteuttamiseen. Topeliuksen kasvatustieteen ajattelusta heijastuu voimakkaasti hänen taiteellisuutensa. Topelius korosti myös mielikuvituksen käyttöä oppimisen ja ymmärtämisen edistämiseksi.⁷²

Suomessa psykologinen tutkimus oli 1930-luvulle asti sidoksissa kasvatustieteisiin. Taustalla vaikutti se, että psykologian professuuri perustettiin Jyväskylään vasta vuonna 1936, jolloin

⁶⁹ Lagemann 2000, 23; Lonka 2008, 345; Lehtinen et al. 2016, elektr.

⁷⁰ Skinnari & Syväoja 2007, 363-364.

⁷¹ Skinnari & Syväoja 2007, 353-354.

⁷² Jantunen & Skinnari 2007, 283-292.

nämä kaksi alaa erkanivat toisistaan. Kasvatuspsykologian tutkimukset kiinnittivät huomionsa oppimiseen ja ihmisen kehittymiseen, joiden tarkoituksena oli hyödyntää konkreettista kasvatustyötä. Psykologian kehittyminen tutkielmani ajanjaksoilla keskittyi herbartilaisuuden ja empirismin nousuun.⁷³

3.2 Opettajankoulutus Suomessa

Opettajakoulutuksen kehitys Suomessa voidaan jakaa kuuteen aikakauteen, mutta tutkimukseni kohdalla niistä on järkevää käsitellä neljää ensimmäistä. Ensimmäisessä vaiheessa, eli kansakoulujen syntyvaiheessa, vaikutti valtion liberalistis-valistuksellinen interventio, jonka aikana valtio alkoi tietoisesti kehittämään ja tukemaan valistuksen ja liberalismien ajatuksia. Tästä esimerkkinä oli koululaitoksen ja teollistumisen tukeminen. Tällöin perustettiin Jyväskylän, Tammisaaren, Uudenkaarlepyyn ja Sortavalan seminaarit, joista tärkeimpänä usein pidetään Jyväskylän seminaaria. Toisessa vaiheessa, eli 1890-luvulla, syntyi useita yksityisiä alkuopetusseminaareja. Näitä olivat muun muassa Hämeenlinnan, Sortavalan, Helsingin, Jyväskylän ja Kotkan pikku- ja kiertokoulunopettajaseminaarit. Nämä olivat yleensä yksittäisten henkilöiden ylläpitämiä seminaareja, joissa annettiin valmennusta opettajille. Niiden sisältö oli kristillispainotteisempaa, kuin suurempien seminaarien. Toisessa vaiheessa seminaarien määrä nousi neljästä kahdeksaan, kun ei lasketa mukaan pienempiä seminaareja. Kolmannessa vaiheessa seminaarikoulutus laajeni alkuopetuksen kohdalla, kun valtio otti alakansakoulunopettajakoulutuksen hoidettavakseen. Tällöin perustettiin esimerkiksi Suistamon ja Tornion alkuseminaarit. Neljännessä vaiheessa keskeiseksi tavoitteeksi nousi opettajien jatkokoulutus. Tästä kertoo esimerkiksi Jyväskylän seminaarin lakkauttaminen ja sen korvaaminen Jyväskylän kasvatusopillisella korkeakoululla sekä opettajien jatkokoulutusmahdollisuuksien lisääminen.⁷⁴

Kansakoulunopettajaseminaarit olivat kokonaisvaltaisia ja kontrolloivia. Opettajaksi valikoituminen tapahtui tarkkojen kriteerien kautta. Tähän oli syynä se, että kansakoulun arvovalta rakennettiin esivallan varaan. Opettajilta vaadittiin uuden elämänmuodon levittämistä ja juurruttamista yhteiskuntaan.⁷⁵ Samaan aikaan kansakoulunopettajia ei pidetty oppineina tai sivistyneinä verrattuna oppikoulunopettajiin. Tähän vaikutti heidän työskentelynsä tavallisen kansan parissa. Opettajilla oli kuitenkin merkittävä rooli kansalaisyhteiskunnan luomisessa

⁷³ Kivelä & Siljander 2013, elektr.

⁷⁴ Rinne 1986b, 90-92.

⁷⁵ Rinne 1986b, 8-9.

Suomeen, sillä he opettivat kansanperinteitä, kuten kristinuskoa edeltäneitä tapoja, kansanlauluja, isänmaallisuutta ja raittiusaatetta.⁷⁶

Jyväskylän opettajaseminaarin kasvatustieteen ja psykologian opetukseen vaikuttivat saksalaiset pedagogit ja amerikkalaisen Stanley Hallin ajatukset lehtori Kaarle Oksalan (1873–1949) välityksellä. Hallin lisäksi Suomeen tuli muitakin vaikutteita yhdysvaltalaisesta pedagogiikasta, kuten esimerkiksi lapsen toiminnallisuuden korostaminen. 1920- ja 1930-luvuilla Saksasta ja Yhdysvalloista saatiin vaikutteita vaikutus-vastavaikutus-käsityksen korostamisessa. Käsityksen mukaan jokaiseen vaikutteeseen, tässä tapauksessa opetettavaan asiaan, piti tulla myös reagointi, eli osoitus aiheen ymmärtämisestä. Tätä toteutettiin erityisesti kotiseutu- ja havainto-opin opiskelussa, joissa tarkasteltiin oppilaiden lähiympäristöä ja sieltä tehtyjen havaintojen kautta pohdittiin laajempia kokonaisuuksia. Ruotsista saatiin mallia opetukseen 1910-luvulla opetussuunnitelmakomiteoiden työn kautta, mutta tärkeimmät vaikutteet tuotiin edelleen lähinnä Saksasta.⁷⁷

Uno Cygnaeus kehotti opettajia omatoimiseen opiskeluun, mikä auttaisi ymmärtämään paremmin tavallista kansaa. Kansakoulupohjaisiin seminaareihin hakeutui niiden perustamisesta lähtien opiskelijoita, jotka olivat tehneet lisäopintoja kansakoulun lisäksi. Esimerkiksi ennen vuotta 1899 oppilaista lähes kolmannes oli käynyt lisäopintoja.⁷⁸ Valtakunnallisessa keskustelussa heräsi kysymys opettajien jatko-opinnoista. Opettajien jatkokoulutusta ei hoidettu kunnolla ja kaikkia opettajia ei kiinnostanut jatkokouluttautuminen. Tähän saattoi vaikuttaa ajatus, että seminaari loi opiskelijasta valmiin opettajan tai kouluissa toimi niin sanottuja leipäopettajia, jotka eivät olleet kiinnostuneet osaamisensa kehittämisestä. Suurimpana esteenä jatko-opiskelussa oli virkavapaan ottaminen ja koulutuspaikkakunnalle muuttaminen. Osa kansakoulujen johtokunnista ei myöntänyt virkavapaita, sillä pelkona oli opettajien siirtyminen muualle jatko-opintojen myötä. Kuitenkin niitä opettajia, joita opiskelu kiinnosti, motivoi halu parantaa omaa sosiaalista asemaansa, päästä korkeampiin asemiin työelämässä tai vaihtaa kokonaan ammattia.⁷⁹

1800-luvun puolella järjestetyissä valtakunnallisissa kansakoulukokouksissa pyrittiin kehittämään opettajien jatko-opintomahdollisuuksia. Esimerkiksi ensimmäisen kokouksen jälkeen kansakouluille hankittiin kirjastoja, seminaarit tarjosivat jatko-opetusta, alettiin

⁷⁶ Meinander 2001, 80-93.

⁷⁷ Kauranne 1985, 32-61.

⁷⁸ Halila 1949b, 358; Huuhka 1955, 72.

⁷⁹ Halila 1949a, 379; Syväoja 2004, 89.

painamaan ammattilehtiä ja koulukokouksia pyrittiin järjestämään säännöllisesti. Suomi ei ollut ainoa maa, missä kansakoulunopettajien jatko-opinnot olivat keskustelussa, sillä myös muissa Pohjoismaissa pohdittiin asiaa.⁸⁰

1800-luvun lopulla opettajat opiskelivat opinnoissaan ja niiden jälkeen kasvatusoppia, psykologiaa ja erityispedagogiikkaa, mutta niistä ei ollut mahdollista suorittaa yliopistollisia arvosanoja. Helsingin yliopisto järjesti vuonna 1894 ensimmäiset lomakurssit, joiden malli oli Englannista. Lomakurssit tarjosivat yliopistollista opetusta osallistujan sivistystasosta riippumatta. Ruotsinkieliset lomakurssit järjestettiin lukuvuoden 1893–94 aikana ja näihin vaikutteita saatiin Ruotsista, jossa yliopistollisia kesäkursseja oli järjestetty kesällä 1893. Lomakurssijärjestelmä oli toiminnassa vuoteen 1910 asti, jolloin jatko-opinnot olivat saaneet tehokkaampia muotoja, kuten jatkokurssit. Kansakoulunopettajien jatko-opiskelu toimi esimerkkinä muillekin ammattialoille, joilla alettiin myöhemmin jatkokouluttautumaan.⁸¹

Vuodesta 1908 lähtien kansakoulunopettajat pystyivät suorittamaan kasvatusopin opintoja yliopistossa, ja opiskelumahdollisuuksia lisäsi vuodesta 1912 alkaen kesäyliopistojen tarjoama opetus. Myöhemmin Jyväskylän kasvatusopillisessa korkeakoulussa oli mahdollista suorittaa arvosanat aiemmin mainituissa aineissa. Näihin sisältyi myös didaktiikka, jota pääsi harjoittelemaan harjoituskoulussa. Käytännöllisen harjoittelun vaatimus oli oppikoulun opettajilla jo vuodesta 1869 lähtien ja ne suoritettiin yliopiston antamien vaatimusten mukaisesti Helsingin normaalikoulussa. Kansakoulunopettajaseminaareihin harjoituskoulu tuli vasta vuonna 1923. Seminaareissa opettajakokelaat pitivät omia tunteja ja seurasivat toistensa ja mallikoulun opettajien opetusta. Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu oli osa kehityskulusta kohti tämänhetkistä opettajankoulutusta ja ylipäättänsä sen pohjakoulutuksen nousemista ylioppilastasolle.⁸²

Useat kansakoulunopettajat tekivät itsenäisiä opintoja kasvatus- ja opetusopissa työn ohella. Osa opettajista suoritti ylioppilastutkinnon ja jatkoi tästä erinäisiin tutkintoihin, kuten filosofian kandidaatintutkintoon. Vuonna 1907 perustettiin kansakoulunopettajien ensimmäiset jatkokurssit ja vuonna 1912–1913 Jyväskylään ja Turkuun tulivat kesäyliopistot. Kesäyliopistoilla oli oma vaikutuksensa Åbo Akademin, Turun suomalaisen yliopiston ja Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun perustamiseen. Alueelliset kansakouluntarkastajat

⁸⁰ Halila 1949a, 379–380.

⁸¹ Halila 1949a, 382–384; Högnäs 2001, 41; Kuikka 2010, 16.

⁸² Nurmi 1979, 63, 102–103; Kiuasmaa 1982, 156; Rinne 1986b, 133; Kuikka 2010, 16; Rantala 2011, 277.

saattoivatkin kehottaa opettajia hakemaan kesäyliopiston tarjoamiin metodisiin jatko-opintoihin, joissa opittiin uusista opetusmetodeista, eli laajennettiin osaamista. Kesäyliopistojen tavoitteena oli kansakoulunopettajien tietojen parantaminen, ja ne olivat yliopistotason opetusta sisältöineen ja tavoitteineen.⁸³

Yhtenä keskeisenä hahmona kansakoulunopettajien jatko-opiskelussa oli Mikael Soininen, joka toimi Helsingin yliopiston kasvatusopin professorina ja järjesti ensimmäiset jatkokurssit. Kursseilla pidettiin ensisijaisesti kasvatusopin luentoja. Soininen oli havainnut, että opettajat olivat innokkaita osallistumaan lyhyille kursseille, mutta eivät kehittämään itseään. Hänen aikanaan yliopistossa opiskelusta tuli suosittua kansakoulunopettajien parissa, koska se nosti kansakoulunopettajan asemaa ja osaamista. Kansakoulunopettajille tuli mahdolliseksi edetä kansakouluntarkastajaksi tai seminaarilehtoriksi. Jatkokurssien myötä oli myös mahdollista lukea itsensä maisteriksi ja siirtyä oppikouluun opettajaksi. Pääsääntöisesti jatkokoulutusta haettiin kuitenkin omaksi iloksi ja hyödyksi työelämään.⁸⁴ Yliopistojen ja korkeakoulujen tarjoamat kurssit olivat yleinen ilmiö maailmalla ja näin ollen osa globaalia opettajuutta. Esimerkiksi Yhdysvalloissa 1920-luvulla puolet korkeakouluista tarjosi kasvatustieteen kursseja halukkaille.⁸⁵

Vuonna 1934 kansakoulunopettajankoulutuksen pohjatutkinnoksi tuli ylioppilastutkinto, kun kasvatusopillinen korkeakoulu aloitti toimintansa. Pohjatutkinnon vaatimus kuitenkin vakiintui vasta toisen maailmansodan jälkeen ja korkeakoulukin lopetti toimintansa vuonna 1937. Jyväskylän opettajakorkeakoulu tasa-arvoitti kouluttautumista, sillä se nosti naisten koulutustasoa. Aiemmin naisopettajien koulutus oli lyhyempi kuin miesten. Opettajakorkeakoulussa painoarvoa annettiin psykologialle ja kasvatusopille, joista edellisestä eroteltiin vielä filosofia ja teoreettinen kasvatusoppi. Korkeakoulu antoi opettajille työkaluja työskennellä mieleltään, sosiaalisesti tai fyysisesti rajoittuneiden oppilaiden kanssa ja tämä taito helpotti opettajien työtä. Vuoteen 1939 saakka kansakoulunopettajan seminaaritutkinnolla ei saanut opinto-oikeutta Helsingin yliopistoon. Pitkälti kansakoulunopettajan tutkinnon alempaan arvoon vaikutti 1920-luvulla poistunut opettajapula ja 1930-luvun lama, jolloin opettajankoulutusta ei juurikaan kehitetty. Opettajilta vaadittiin tiedollisen ja taidollisen osaamisen lisäksi myös moitteetonta käytöstä ja kristillistä asennetta pidettiin hyveenä. Raittius, iloinen mieli ja rakkaus oppilaita kohtaan nähtiin opettajan asemaa edistävinä piirteinä.

⁸³ Halila 1949b, 99-100; Kantasalmi 2012, 263; Valtonen 2013, 172.

⁸⁴ Halila 1949b, 105-106; Syväoja 2004, 89; Rantala 2011, 277.

⁸⁵ Lagemann 2000, 20.

Opettaja oli esikuva niin lapsille kuin myös aikuisille. Esikuvana opettajan tuli myös edistää elinikäisen ja itsenäisen oppimisen ideaa, joita opetettiin lapsille.⁸⁶

Elinikäisen oppimisen juuret löytyvät aina Platonista ja 1600-luvulla vaikuttaneesta Johann Amos Comeniuksesta (1592–1670). Elinikäisellä oppimisella halutaan korostaa, ettei kouluttautuminen tai opiskelu pääty nuoruusikään ja koulusta valmistumiseen, vaan jatkuu läpi elämän. Comeniusta voidaan kutsua modernin koulutuksen isäksi. Hän esimerkiksi kehitti didaktiikkaa ja teki oppaan opettajille siitä, miten eri ikäisiä lapsia tulisi opettaa.⁸⁷

Kansakoulunopettajilla oli keskeinen rooli yliopiston tekemisessä tutummaksi kansalle. Tämän osoittaa esimerkiksi se, että opettajaseminaareista ei tehty jatko-opintojen suorituspaikkaa, vaan yliopistosta.⁸⁸ 1800-luvun lopun yliopistoissa alettiin tutkimaan ja tuottamaan materiaalia koulutusta ajatellen, minkä tarkoituksena oli helpottaa opettajien työtä. Korkeakoulujärjestelmä on kehittynyt erityisesti silloin, kun siihen on liitetty aikaisemmin alempana sijainneita koulutuksia, kuten esimerkiksi opettajankoulutus oli. Opettajankoulutus oli vuoteen 1971 asti erillinen koulutus, kunnes se liitettiin yliopistoihin.⁸⁹

Kansakoulunopettajien koulutusta leimaa haluttomuus nostaa kansakoulunopettajien asemaa yhteiskunnassa. Kansakoulunopettajat kuuluivat yhteiskunnalliselta asemaltaan selkeästi tavallisen kansan ja oppineiston väliin. Toinen keskeinen asia kansakoulunopettajien koulutuksessa oli jatkokoulutuksen edistäminen ja sen myötä tapahtuneen kansakoululaitoksen kehittyminen, mihin alkuun ei oltu halukkaita. Tähän on varmasti ollut syynä kansakoulujen uutuus, jolloin ei ole vielä aktiivisesti kehitetty koulutusta, vaan on ennemmin vakiinnutettu järjestelmä. Kuitenkin ajan kuluessa opettajien koulutustaso nousi ja se vaikutti positiivisesti myös opettajien yhteiskunnalliseen arvostukseen ja asemaan.

3.3 Kansakoulunopettajien määrä ja taustat Suomessa

Lukuvuonna 1871–72 koko Suomen kaupungeissa oli yhteensä 51 kansakoulunopettajaa, joka oli neljännes kaikista opettajista. Samaan aikaan kaupungeissa asui alle 10 % väestöstä. Maaseudulla opettajiston määrä kasvoi hitaasti vuoteen 1895 asti ja sen jälkeen kasvu kiihtyi

⁸⁶ Nurmi 1979, 156-162; Henttonen 1985, 107-108; Rinne 1986a, 130; Lindström 2001, 78-79; Kuikka 2010, 10-12; Tuomaala 2011, 95-96; Valtonen 2013, 161, 178-180.

⁸⁷ Lampinen 1998, 140; Pikkarainen 2012, 19-20.

⁸⁸ Halila 1949b, 99.

⁸⁹ Lampinen 1998, 115; Lagemann 2000, 10.

1930-luvulle saakka. Väestö keskittyi yhä enemmän kaupunkeihin, mutta kansakoulunopettajiston enemmistö pysyi maaseudulla. Maaseudun oppilasmäärät pienenivät jatkuvasti kaupungistumisen myötä ja kaupungeissa luokkakoot ja koulut olivat suuria.⁹⁰ Alakoulunopettajien määrä kasvoi nopeasti vuoteen 1930 saakka. Yläkansakoulunopettajien määrä kasvoi tasaisesti sotien jälkeiseen aikaan asti, jonka jälkeen se teki merkittävän nousun. Vuoteen 1920 saakka kaikista alakansakoulunopettajista peräti 40 % toimi kaupunkien kouluissa. Kuitenkin alakansakoulunopettajien määrä kaikista opettajista oli vain 17,5 %.⁹¹

Kansakoulujen alkuvaiheessa maaseudulla opettajina toimi enemmän miehiä ja kaupungeissa enemmän naisia. 1890-luvun alussa yli 40 % kansakoulunopettajista oli naisia. Vuosina 1898–1919 maaseudulla nais- ja miesopettajien määrät tasaantuivat. 1920-luvulla naisopettajia oli enemmistönä myös maaseudulla ja tällaisena suhde pysyi kansakoulujärjestelmän loppuun asti. Kansakoulun opettajiston naisvaltaisuus ja huomattavan vahva asema oli kansakoulujen alkuvaiheissa erikoisuus Keski-Eurooppaan verrattuna. Esimerkiksi Preussissa ei edes opettajapulan vuoksi suostuttu avaamaan virkoja naisille. Mies- ja naisopettajien määrällisen eron kasvu alkoi jo vuodesta 1915 lähtien, mutta etenkin toisen maailmansodan aikana miesopettajien osuus väheni reilusti. Kaupunkien kansakouluissa naisopettajien enemmistö ei laskenut tarkastelujaksolla lainkaan. Alakansakouluissa ja valmistavissa kouluissa opettajisto oli lähinnä naisia, sillä pienten lasten opetus nähtiin naisten tehtävänä. Valmistavien koulujen opettajat siirtyivät hyvin harvoin kansakouluihin. Yläkouluissa opettajisto muuttui naisvaltaiseksi 1920-luvulla.⁹²

Naisopettajien yleistymiseen johti globaalisti se, että naiset suostuivat työskentelemään matalammalla palkalla kuin miehet. Naisia palkattiin opettajiksi myös siksi, että miehet pystyivät tekemään fyysistä työtä. Naisten uskottiin olevan lempeämpiä ja siksi sopivan opettajiksi paremmin. 1800-luvulla uskottiin, ettei naisopettajille tarvinnut tarjota yhtä laajaa koulutusta kuin miesopettajille. Tämä tarkoitti myös sitä, että naisilla ei ollut alkuun mahdollisuutta nousta koulujen johtajiksi tai saada ylipäätään samanlaista arvostusta kuin mieskollegoilla.⁹³

Kansakoulun perustamisen alkuvaiheista lähtien opettajan työtä pidettiin kutsumustehtävänä, jossa uskonnolliset arvot painottuivat muita selvemmin. Patriotismi ja nationalismi näkyivät

⁹⁰ Rinne 1986b, 71-72.

⁹¹ Rinne 1986b, 57.

⁹² Rinne 1986b, 64-67; Niemi 1992, 132; Ahonen & Rantala 1996, 62-63; Kotilainen 2013, 128.

⁹³ Lagemann 2000, 1-7.

1800-luvulla, mutta itsenäistymisen myötä ne nousivat entistä näkyvämmiksi. 1920-luvulta lähtien opettajakuva oli lähellä kulttuurityöntekijää. Kutsumusopettajan tehtävään kuului pitäytyminen opettajan roolissa ja opettajan omalle persoonalle oli vähän tilaa. Opettajia, jotka rikkoivat raittiuden tai hyvän käytöksen normeja paheksuttiin voimakkaasti.⁹⁴ Opettajan käytökseen liittyvät normit ovat edelleen hyvin vahvasti sidoksissa ammattikuntaan.

Useimmat opettajankoulutukseen hakeneista opiskelijoista olivat alle 100 kilometrin säteeltä seminaarikaupungeista. Kaupunkilais- ja maalaiskansakouluihin päätyneet opettajat opiskelivat samoissa seminaareissa, joten samat opetukselliset ajatukset levisivät teoriassa kaikkialle Suomeen.⁹⁵ Kansakoulunopettajiksi hakeutuvien taustat olivat vuonna 1890 suhteellisen talonpoikaisia. Tuolloin reilu neljännes seminaarin opiskelijoista oli talonpoikia ja kymmenen vuotta myöhemmin luku oli jo yli 40 %. Talonpoikaistaustaisten määrä kasvoi, kun ajassa mentiin eteenpäin. Myös torppareiden ja tilattomien poikia hakeutui kansakoulunopettajiksi. Kansakoulujen ensimmäisten naisopettajien taustat olivat säätyläiskodeista, kuten pappis-, tuomari- ja nimismiesperheistä. 1900-luvun alussa alemman porvariston ja kauppiaisperheiden tyttäriä alkoi hakeutua opettajiksi. 1920-luvun puolivälissä talonpoikaisoppilaita tuli vuosittain korkeintaan kaksisataa. Talonpoikaistaustaisten rooli opettajaseminaareissa pieneni ja opettajankoulutuksen merkitys talonpoikien koulunkäyntiin oli vähäinen. Oppivelvollisuuslain jälkeen seminaareihin hakeutuvien koulutustausta alkoi muuttua enemmän oppikoulupohjaiseksi. Esimerkiksi vuonna 1937 kansakoulupohjaisiin seminaareihin päässeistä hieman alle puolella oli pelkästään kansakoulupohja.⁹⁶

Kansakoulunopettajien taloudellinen asema sijoittui perinteisen säätyjaon ulkopuolelle. Opettajat eivät kuuluneet maaseudun tilallisiin tai talollisiin, eivätkä kaupungeissa porvaristoon. Lähimpänä opettajat olivat papistoa, mutta opettajia ei sulatettu tähänkään säätyyn. Huomioitavaa on, että kansakoulujärjestelmän vakiintuessa opettajat veivät pappien roolin kansanvalistajina. Maaseudulla maattomat ja tavallinen väki pitivät opettajia kansanpalvelijoina. Todellisuudessa opettajien sosiaalinen asema oli paljon korkeampi, ja he olivat yhteisöissä arvostettuja henkilöitä. Opettajat saattoivat johtaa kylän kuoroa, pitää opintopiiriä, perustaa nuorisoseuran, hoitaa kylän kirjastoa, ahertaa koulupuutarhassa ja toimia kotinsa, puutarhansa ja tapojensa kautta esikuvana muille kyläläisille. Kaupungeissa opettajien sosiaalinen asema oli matalampi kuin maaseuduilla, mutta palkka oli parempi. Opettajien

⁹⁴ Kuikka 1993, 104-105.

⁹⁵ Kuikka 2011, 250-251.

⁹⁶ Huuhka 1955, 148-150; Högnäs 2001, 32; Lindström 2001, 42; Rantala 2011, 268.

palkkoja pidettiin tarkoituksella alhaisina, sillä tämän ajateltiin pitävän opettajat parhaiten kiinni työssä, kun he olivat sivistyneempiä kuin tavallinen kansa, mutta samanaikaisesti taloudellisesti heitä lähellä.⁹⁷

Maaseudulla opettajat saivat äänioikeuden vasta vuonna 1906, kun eduskuntalaitos syntyi. Kansakoulunopettajien poliittinen suuntautuminen oli selkeästi oikeistolainen. Tämä on varsin mielenkiintoista, sillä maalaisliitto ja kokoomuspuolue vastustivat hyvin voimakkaasti kansakoululaitosta. Vasemmisto ei saanut kannatusta opettajistossa, vaikka se pyrki edistämään kansakoulujen toimintaa ja taloudellisesti opettajien olisi voinut olettaa olevan lähempänä sitä. Opettajien poliittinen asennoituminen oli todennäköisesti peräisin seminaareista. Oikeistosympatioista kertoo myös opettajien osallistuminen suojeluskuntiin ja Lotta Svärd -järjestöön. Sisällissodan jälkeen ja 1930-luvun oikeiston nousun aikana kouluista karsittiin niin sanottuja epälojaaleja opettajia. Kouluhallitus linjasi 1930-luvulla tiukasti, etteivät kansakoulunopettajat saaneet osallistua poliittisiin äärisuuntauksiin, vaan heidän tuli toimia neutraalisti, ja tämä varmasti karsi opettajien osallistumista oikeistoradikalismiin.⁹⁸

Oikeistoradikaalit opettajat olivat läsnä enemmän oppikoulun puolella. Akateeminen Karjala-Seura yritti rekrytoida oppikoulujen oppilaita ja opettajia toimintaansa ja jonkin verran opettajia osallistui AKS:n toimintaan. 1930-luvun yhteiskunnallinen tilanne heijastui oppikouluihin selvemmin kuin kansakouluihin. Oppikouluissa opettajakunta ja viranomaiset pyrkivät hillitsemään radikalismia, koska äärioikeisto nähtiin haitallisena. Kouluylihallinnolla oli suuri vaikutus siihen, ettei politiikka päässyt vaikuttamaan enempää kansakouluihin ja siten heikentämään kansakunnan yhtenäistymistä sisällissodan jälkeen.⁹⁹

Kansakoulunopettajien sukupuolijakauma muuttuu tutkimuksen ajanjaksolla selkeästi naispainotteiseksi. Naisopettajia oli aluksi etenkin alkuopetuksessa ja kaupunkikansakouluissa, mutta vuosien saatossa naisopettajat tulivat enemmistöksi myös maaseudulla ja yläkansakoulussa. Opettajien taustat olivat pitkään talonpoikaisia, mutta ne muuttuivat keskiluokkaisemmaksi ajan kuluessa. Naisten kohdalla taustat olivat aluksi ylemmässä väestönluokassa, mutta myöhemmin myös alemman luokan naiset pääsivät opettajiksi. Taloudellisesti opettajat olivat palkkansa perusteella alemmaa keskiluokkaa. Palkkoja pidettiin tarkoituksella alhaisina, että opettajat olisivat ymmärtäneet arkielämän kautta paremmin

⁹⁷ Rinne 1986b, 43-44; Rantala 2001, 155-157; Numminen 2001, 109.

⁹⁸ Rantala 2001, 155-163; Rantala 2010, 105-108.

⁹⁹ Kiuasmaa 1982, 300-315; Rantala 2001, 167.

opetettaviaan. Opettajien arvomaailma oli selkeästi oikeistolainen, mikä todennäköisesti johtui opettajaseminaarien arvostuksista. Opettajien oikeistolaisuutta voidaan pitää erikoisena, sillä oikeistopuolueet eivät ajaneet kansakoululaitosta ja työtä tehtiin työväestön lasten parissa.

3.4 Koululaitoksen opetusmetodit

Ensimmäisenä kansakoululaitoksen ylitarkastajana Uno Cygnaeus painotti tarkastuskäynneillä kansakoulujen toiminnan alulle panemista. Tarkastuskäynneillä Cygnaeus vaati puhtautta ja siisteyttä, sillä likaisuus oli osoitus laiskuudesta ja sielun likaisuudesta. Opetuksen aikana tuli vallita hyvä järjestys ja kuri, eivätkä oppilaat saaneet puhua tunteilla. Näitä noudattamalla opettajan ei Cygnaeuksen mukaan tarvinnut käyttää ankarampia rangaistuksia. Tämän ajattelun Cygnaeus pohjasi Pezzalottiin ja Adolph Diesterwegiin (1790–1866).¹⁰⁰

Ennen 1800-luvun puoliväliä opettajana toimi yleensä henkilö, jolla ei ollut ammatillista koulutusta tai sen myötä ammatti-identiteettiä. Vallitsevana opetusmetodina kansakoulussa oli ulkoa lukeminen. 1880-luvun aikana tuli käyttöön käytännönläheinen opetusteoria. 1900-luvun alkuvuosina muun muassa fysiikan, kemian ja maantieteen opetuksessa käytettiin havaintovälineitä sekä eri oppiaineissa kuvatauluja. Herbartilaisessa metodissa asetettiin järkeily tärkeämmäksi kuin empiiriset havainnot ja kokeet, mikä puolestaan korosti oppilaiden kokemuksia. 1920-luvulla kouluissa alettiin kokeilemaan työkoulupedagogiikkaa, joka sisälsi esimerkiksi draamaa opetuksen lisänä.¹⁰¹

Huonokäytöksisiä oppilaita kuritettiin fyysisesti ja viimeisenä vaihtoehtona oli koulusta erottaminen. Ruumiillinen rankaisu oli yleensä epätoivottu asia, mutta hyvin arkipäiväistä. Useissa vuosisadan vaihteen kasvatusopillisissa näkemyksissä korostettiin kurin merkitystä korvaamattomana kasvatusmenetelmänä. Kasvatuksen tuli vapauttaa ihminen järjettömästä epävapaudestaan ja tähän ei pystytty ilman kuria. Ihmisen viettejä ja vaistoja ei voitu taltuttaa lempeydellä ja tästä syystä opettajan tuli olla ankara. Esimerkkejä ruumiillisista rangaistuksista, joita opettajat saattoivat antaa, oli seisottaminen ja käsien nostaminen ylös, kunnes opettaja antoi luvan laskea ne. Opettaja saattoi napsauttaa puhuvaa oppilasta viivoittimella suulle. Myös häpeärankaiseminen oli yleistä ja tästä esimerkkinä oli luokan edessä seisominen ja ulkoläksyn lausuminen koko luokan kuullen. Oppilaita saatettiin myös siirtää istumajärjestyksessä, jos he eivät totelleet opettajaa. Kurin keskeistä roolia kasvatuksessa alettiin kritisoida 1910- ja

¹⁰⁰ Harju 2010, 144-149.

¹⁰¹ Halila 1949b, 330; Syväoja 2004, 80; Ahonen 2011, 245-248.

1920-luvulla laajasti. Koulusta erottamiseen ei haluttu usein ryhtyä, sillä sen ei uskottu auttavan ongelmiin. Huonokäyttösisille oppilaille suunniteltiin omia luokkia ja esimerkiksi Tampereella tällaista luokkaa suunniteltiin lukuvuodelle 1886–87. 1900-luvulla Tampereella siirrettiin oppilaita kasvatuslaitokseen, johon päätyivät oppilaat, jotka eivät käyneet koulua säännöllisesti.¹⁰²

1930-luvun tapakasvatukseen kuului nousta seisomaan, kun opettaja astui luokkaan ja kun hän kysyi kysymyksen oppilaalta. Jos oppilasta pyydettiin esittämään taululla jotain, piti hänen kunnioittaa ja kiittää opettajaa saadessaan ja ojentaessaan esimerkiksi karttakepin takaisin hänelle. Opettaja saattoi myös opettaa ovien avaamisen vanhemmille ihmisille, mitä toivottiin jatkettavan myös koulun ulkopuolella. Luonnollisesti opettaja vaati huolellisuutta ja siisteyttä. Esimerkiksi kirjoista tuli pitää hyvää huolta, pulpettien tuli olla puhtaita ja kotitehtävät tuli hoitaa kunnolla.¹⁰³

Opettajien oma henkilökohtainen oikeistolaisuus, uskonnollisuus ja absolutismi saattoivat näkyä opetuksen painotuksissa. Oikeistolaisuus ja nationalismi näkyivät IKL:n kannattamisena ja pukeutumisena mustaan paitaan ja siniseen solmioon sekä opettamalla heimoveljeysaatteesta ja Suur-Suomesta oppilaille. Opetuksessa levitettiin suomalaista identiteettiä lukemalla kansalliskirjailijoita, kuten Runebergiä ja Kiveä. Tällä pyrittiin luomaan yhtenäistä isänmaata ja kansakuntaa. Isänmaata tutkittiin luonnon, historian ja kansan kautta, joista pyrittiin saavuttamaan kansakuntaa yhdistäviä piirteitä. Opettajat saattoivat vaatia esimerkiksi Raamatun tekstien tai isänmaallisten laulujen ulkoa osaamista.¹⁰⁴

1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa koululaitoksen opetuksesta tuli yhtenäisempää ja keskitetymppää, kun kansakoululaitos levisi ja maallistui. Kouluopetus suuntautui uudella tavalla ja pedagogiikkaa alettiin korostaa opettamisessa.¹⁰⁵ Koulujen työtavat monipuolistuivat 1920-luvulla ja tätä osoittavat muun muassa kokeet, retket, työvihot ja oppilaskirjastot. Silti opettajajohtoinen luokkaopetus oli hallitsevana työskentelymuotona kouluissa. Viron vaikutuksesta 1930-luvulla yksilöllinen työohjemenetelmä lisäsi suosiotaan ja opetukseen tuli ryhmätyöskentelyä sekä opetuskeskustelua. Oppilaiden aktiivisuutta, omatoimisuutta ja yksilöllisiä työtapoja, kuten työkirjojen tekemistä, alettiin korostaa jo 1910-luvulla, mutta

¹⁰² Rinne 1986b, 36; Kivirauma 1987, 113–120; Ojakangas 2004, 186–188; Ahonen 2011, 239; Gladh 2013, 20–22.

¹⁰³ Gladh 2013, 22–25.

¹⁰⁴ Numminen 2001, 108–109; Gladh 2013, 18–20.

¹⁰⁵ Tähtinen 2007b, 136.

etenkin 1920- ja 30-lukujen aikana. Uudet työtävät vaativat opettajilta ennakkovalmisteluja, kykyä seurata tunnin kulkua, pedagogista tahdikkuutta, eli luultavasti ohjauskykyä ja oppilaiden tasolle laskeutumista sosiaalipsykologisessa mielessä.¹⁰⁶ Oulussa ongelmaksi nähtiin opetuksen liiallinen lukuaine painotteisuus ja lukujärjestykseen sidottu opetus, joka ei huomionnut yksilöitä. Opetuksessa suunnattiin aiheet keskitasolle, jolloin aiheet olivat osalle aivan liian helppoja ja osalle aivan liian vaikeita.¹⁰⁷ Edelleenkin peruskoulussa on ongelmana opetuksen eriyttäminen kaikille sopivan haastavaksi.

1920-luvulla Saksasta saatiin vaikutteita kotiseutuoppiin, jossa oman lähialueen tutkimisen kautta opittiin aineiden sisältöjä. Aineesta tuli alakansakoulun keskeinen oppiaine. 1920-luvulla kotiseutuopetukseen haettiin mallia Saksan lisäksi Itävaltasta ja Virolasta. Kotiseutuopetus alkoi Suomessa vuonna 1916 ja se korostui etenkin itsenäisyyden alkuaikoina. Opetuksessa tämä näkyi maanviljelysyhteiskunnan tarkastelussa. Tästä syystä esimerkiksi kaikkien kansakoulujen lukukirjoissa tutustuttiin maaseudun väestöön ja heidän arkeensa. Kotiseutuopetuksessa korostettiin kotiseudun kulttuuria ja sillä oli varmasti vaikutuksensa suomalaisen kulttuurin nousukauteen. Ehkäpä tämän takia ennen sotia taideaineiden osuus opetuksessa alkoi kasvaa.¹⁰⁸

Kansakoulujen tarjoamat kohdistetut toimenpiteet oli suunnattu lähinnä koulutuskelpoisille heikkolahjaisille oppilaille. Ajatuksen taustalla vaikutti näiden oppilaiden saaminen työelämään. Apukoulut olivat yksi tukimuoto heikosti menestyville oppilaille. Niitä alettiin perustaa 1900-luvun alussa. Vanhemmat usein vastustivat lapsensa siirtämistä apukouluun ja osan kohdalla siirto tehtiin liian myöhään. Apukoulujen toimintaan tulivat mukaan myös koululääkärit. Koululääkäreiden suosion nousu selittyy ajatuksesta, että lapsitutkimus alkoi keskittyä enemmän ja enemmän psyykkiseen ja fyysiseen hygieniaan. Heidän tehtävänä oli löytää kehityskelpoiset oppilaat kouluista ja tämä teki apukouluista hyväksyttävämmän vaihtoehdon koulutukselle. Ajan kuluessa opettajat alkoivat tunnistamaan paremmin siirtoa tarvitsevia oppilaita. Apukoulujen opetus oli käytännönläheisempää ja sen kesto oli neljä vuotta. Tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvoi, kun keinot havaitsivat yksilöiden tarpeita oppimisessa lisääntyivät. Kansakoulujen historiassa tätä tukee esimerkiksi kansakoulujen enimmäisluokkakoon pienentäminen kuudestakymmenestä kahteenkymmeneen, jolloin yksittäisiä oppilaita oli helpompi seurata. Kansakoulunopettajat opettivat yleensä vain yhtä

¹⁰⁶ Lahdes 1966, 164-165; Somerkivi 1985, 19.

¹⁰⁷ Valta 1998, 46.

¹⁰⁸ Kauppinen 1982, 21-22; Kauranne 1985, 32-61.

luokkaa ja pystyivät siten seuraamaan oppilaiden oppimista paremmin. Tukea antoivat myös opetussuunnitelmien ja oppikirjojen kehittyminen sekä pätevien opettajien määrän kasvu. Myös kansakouluntarkastajalla oli roolinsa koulukulttuurin yhdenmukaistamisessa, koska hän pystyi erottamaan tai siirtämään häiritseviä oppilaita.¹⁰⁹

Suomessa ensimmäisen maailmansodan jälkeen koululaitoksen uudistamiseen vaikuttivat sosiaalipedagogiikka sekä yksilöllisyyden ja toiminnallisuuden lisääminen kouluissa. Näiden myötä alettiin puhua ”uudesta koulusta”, jonka yleisenä piirteenä oli oppilaan suuri osallisuus opetustapahtumassa. Tämä toisaalta muutti koulutoimintaa kriitikoiden mukaan kerhomaiseksi ja vähensi oppilaiden kykyä tehdä havaintoja. Toinen maailmansota keskeytti uuden koulun kehittämisen Suomessa, mutta sen aloittama työ jäi näkyviin alakoulupedagogiikkaan, esimerkiksi yksilöllisten työtapojen ja ryhmätöiden kautta. Alakansakoulussa otettiin käyttöön myös kokonaisopetus.¹¹⁰ Kokonaisopetusta voi verrata nykyisiin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Uusista ajatuksista kertoo esimerkiksi Ouluun vuosina 1930–35 Saksasta tuotu vapaan koulun teoria ja siihen liittyvät kokeiluluokat. Näissä luokissa oppilailla oli mahdollisuus liikkua vapaasti ja oppilaille tarjottiin yksilöllistä opetusta. Opetuksesta oli karsittu opettajan ja oppilaan välistä hierarkiaa. Koeluokka otettiin käyttöön Tuirassa ja opettaja Aura Hornborg kävi tutustumassa Helsingin vastaavanlaiseen kouluun.¹¹¹

Kansakoululaitoksen opetusmenetelmät painottuvat pitkälti opettajajohtoiseen tyyliin koko tarkastelujakson ajan. 1900-luvulla metodeihin tuli mukaan havainto-oppi, jossa korostui itse tekeminen ja ympäristön havainnoiminen. Tähän liittyy vahvasti ajatukset työn kautta oppimisesta. Tämä on pitkälti ajan vallitsevien kasvatustieteiden mukaista ajattelua. Kurinpito oli merkittävä osa opetusta kansakoulun alkuvaiheissa. Sillä pyrittiin edistämään oppimista, mutta 1920-luvulla ruumiillista rankaisemista alettiin kritisoida.

3.4.1 Opetussuunnitelmat toteuttavat kasvatustieteen teorioita

Maaseudun kansakouluissa opetussuunnitelmat laati 1800-luvulla pitkälti opettaja itse. Kaupunkien kouluissa opetuksen toteuttaminen oli paljon tarkempaa. Tähän vaikutti se, että maaseudulla alakansakoulu ei ollut pakollinen, kuten kaupungeissa oli. Suunnitelmien laatimiseen vaikuttivat yhtenäiset ohjeet, joita annettiin esimerkiksi mallikursseista tai oppi- ja

¹⁰⁹ Kivirauma 1987, 135-136, 210-241; Lagemann 2000, 39.

¹¹⁰ Skinnari & Syväoja 2007, 347-349.

¹¹¹ Huttunen 1986, 34.

lukukirjoista. Kansakouluissa lapsille oli opetettava uskontoa, äidinkieltä, matematiikkaa, kuvataidetta, laulua ja voimistelua. Yläkoulussa näiden aineiden lisäksi opetettiin enemmän lukemista, maantiedettä ja historiaa, luonnontiedettä ja sen käyttöä sekä matematiikassa pintojen ja kappaleiden mittaamista. Tytöille opetettiin naisille tarkoitettuja käsitöitä ja pojille vierasta kieltä ja käsitöitä. Kansakoulun vanhemmille tytöille opetettiin lastenhoitoa ja kaikille oppilaille puutarhanhoitoa ja muita yleishyödyllisiä taitoja elämään.¹¹²

Vuoden 1921 jälkeen uskonnon, kotitalouden, voimistelun sekä historian ja yhteiskuntaopin opetus väheni selvästi. Matematiikan, musiikin ja kuvataiteen opetuksen määrä puolestaan kasvoi. Äidinkielen, maan- ja luonnontiedon opetus pysyi samalla tasolla. Yleisesti viikkotuntien määrä laski kansakoulujen alkuvaiheista oppivelvollisuuden ollessa voimassa. Esimerkiksi vuonna 1866 kansakoulun kolmannella luokalla opiskeltiin 36 viikkotuntia ja vuonna 1924 puolestaan 30, joka on nykyisiin tuntimääriin verrattuna edelleen suuri.¹¹³ 1900-luvun alkupuolella terveysopin yhteyteen sisällytettiin raittiusopin opettaminen, joka heijasti opettajien elämäntapojen tuomista myös opetukseen. Musiikin opetuksessa vähennettiin kaavalaulua ja musiikin teoriaa. Opetuksessa olivat mukana virret ja isänmaalliset laulut, vaikka niiden sanoma saattoikin olla aikuisille suunnattua.¹¹⁴

Alakansakoulu sai alustavan opetussuunnitelman jo vuonna 1906, mutta käytännössä tämä toteutui vasta vuonna 1935. Useimmat opetussuunnitelmat perustuivat Cygnaeuksen ajatuksiin, joihin vaikuttivat hänen opintomatkansa Sveitsiin ja muualle Keski-Eurooppaan. Cygnaeuksen saamia vaikutteita tuotiin alakansakoulun opetussuunnitelmiin ja virallisiin opetusta koskeviin ohjeisiin, kun Cygnaeus toimi kansakoulujen ylitarkastajana.¹¹⁵ Maaseudulla opetussuunnitelmat pohjautuivat usein havainto-opetukseen. Kotiseudun kautta johdettiin luonnon, maantiedon, historian ja kulttuurihistorian tutkiminen koulussa. Opetussuunnitelmien oli tarkoitus rakentaa kansallista identiteettiä ja voimistaa sitä. Erittäin voimakkaasti opetussuunnitelmissa näkyivät kotiseutu ja Suomen historia. Kotiseudusta korostettiin isien työtä, jota kuului arvostaa.¹¹⁶

¹¹² Halila 1949b, 235; Tuominen 1980, 64; Somerkivi 1985, 13-14; Kivinen & Kinos 1990, 110; Numminen 2001, 109.

¹¹³ Kivinen & Kinos 1990, 113; Nilivaara 1994, 39-48; Kauranne 1994, 54.

¹¹⁴ Somerkivi 1985, 24-26.

¹¹⁵ Kauranne 1985, 29-32.

¹¹⁶ Arola 2007, 34-41.

Myös Oulun kansakoulujen ensimmäiset opetussuunnitelmat olivat opettajien itse laatimia, jotka kansakouluntarkastaja yhdessä johtokunnan kanssa hyväksyi. Sisällöt olivat epämääräisiä ja opetussuunnitelmat sisälsivät yleensä lyhyen luettelon käytettävistä oppikirjoista, oppimäärästä sekä aineiden viikkotuntimäärästä. Oulun kaupungin opetussuunnitelmissa laiminlyötiin etenkin taitoaineita, mikä johtui oppiaineille sopivien tilojen puutteesta. Oulussa alettiin noudattamaan vuodesta 1879 lähtien seminaarien mallikoulujen oppikursseja. Kansakoulujen ylihallitus antoi vuonna 1881 kaikille kansakouluille mallikurssit, joiden pohjalta pyrittiin määrittämään, mitä tietoja ja taitoja kansakouluissa oli opiskeltava.¹¹⁷ Oulussa opetussuunnitelmat vakiintuivat vuonna 1881. Oulun kansakouluissa ei opetettu pojille käsitöitä eikä tytöille voimistelua, mitkä olivat selkeitä laiminlyöntejä valtakunnalliseen ohjeistukseen nähden. Vuonna 1883 aloitettiin poikien veistonopetus ja vuonna 1891 tytöille alettiin opettamaan voimistelua. Vuoden 1908 ohjesääntö määräsi nämä kaksi oppiainetta kaikkien luokkien oppiaineiksi. Taitoaineiden edistämisyrytyksestä kertoo se, että vuonna 1888 veistonopettajan virka tehtiin vakinaiseksi. Vuosikymmenten aikana opetus monipuolistui ja tästä kertoo esimerkiksi henkisesti heikoille oppilaille tarkoitetun apukoulun perustaminen lukuvuodeksi 1920–21.¹¹⁸ Tästä voi päätellä, että varmasti muuallakaan Suomessa ei noudatettu täysin ohjesääntöjä.

Oulun kaupungin kansakouluissa oppiaineiden tuntimäärät vaihtelivat vuosikymmenien aikana vähän. Vuosina 1887–1900 mittausoppi ja voimistelu vähenivät, kun piirustus ja laulu säilyivät. Oppitunteja lisättiin erityisesti käsitöihin ja muoto-opetukseen. Havainto-opetukseen tunnit otettiin mittausopista. Vuosina 1903–1920 lukuaineiden tuntimäärät lisääntyivät ja samalla oppiaineiden sisällöt tarkentuivat. Esimerkiksi koulun uskonnossa erotettiin katekismuksen lukeminen ja alettiin korostamaan raamatun- ja kirkkohistoriaa. Kotitaloudesta tuli tytöille pakollista oppivelvollisuuden myötä ja kaunokirjoituksen lisääminen oli seurausta alkuopetuksen kehityksestä. Toisaalta Oulun kansakoulujen tuntijako ei ollut kasvatusteorian muotisuuntausten tai didaktiikan teorioiden vaikutusten mukaista. Opetuksen painopiste oli oppikirja- ja opettajakeskeisessä opetuksessa sen sijaan, että oltaisiin painotettu oppilaiden tekemää työtä, toimintaa ja aktiivisuutta. Oululaiset opettajat eivät kyenneet tai olivat haluttomia näiden omaksumisessa. Toisaalta varmasti joitain uusiakin opetus- ja kasvatussuuntauksia otettiin Oulussa käyttöön.¹¹⁹

¹¹⁷ Somerkivi 1985, 17.

¹¹⁸ Lahtinen 1949, 16-17; Hautala 1976, 531-532; Valtta 1998, 44.

¹¹⁹ Lahtinen 1949, 18; Huttunen 1974, 69, 106; Huttunen 1986, 81.

Opetuksen päätavoitteena olivat oppilaiden tieteellispohjaisen sivistyksen, luovuuden, opetustilojen, -välineiden, oppikirjojen, opetusajan ja opettajien itsensä kehittäminen. Koululaitoksen kehittyessä opetuskäytäntöihin liittyvät pohdinnat menettivät merkitystä, sillä resurssien lisääntyminen ja opettajapulan helpottuminen olivat vastaus näihin. Vuonna 1923 säädetyssä laissa koulun perustehtäväksi tulisi kansalaisuuteen kuuluvan pohjasivistyksen, käytännöntaitojen ja -valmiuksien opettaminen sekä siveellisyys- ja tapakasvatus, joista näkyi yhteiskunnan arvostus käytännön työhön sekä eettinen ja kristillinen asenne. Sisällissodan jälkeen Suomessa syntyi pelko kansanvaltaa kohtaan ja vuoden 1925 opetussuunnitelman tehtävänä oli ideologisen ja isänmaallisen yhteneväisyyden luominen Suomeen.¹²⁰ Myös oululaisten kansakoulunopettajien toiminnassa näkyi uskonnollisuus. Uskonnollisuuteen voidaan sitoa raittiusliiketoiminta, jonka kokouksissa saatettiin keskustella lastenkasvatusohjeista. Esimerkiksi erilaiset leikit, pelit ja urheilutoiminta tulivat kansakouluihin raittiuskokouksista.¹²¹

Opetussuunnitelmat kuvaavat kasvatustieteiden ja opetustyön muuttuvia painotuksia. Havainto-oppi nousee esiin jälleen kerran myös opetussuunnitelmien kautta. Käytännön opetus muuttui selkeästi lapsiystävällisemmäksi, kun tietopohjainen opettajajohtoinen opetus korvaantui oppilaskeskeisillä leikkimisellä ja ryhmätyöskentelyllä. Opetussuunnitelmien muutoksista näkee myös eri oppiaineiden arvostuksen muuttumisen, mikä vaikutti opetuksen järjestämiseen. Opetustuntien määrät kertovat myös siitä, mitä aineita ja sisältöjä haluttiin korostaa. Opettajienkoulutuksen, opetussuunnitelmien ja -metodien muutokset peilaavat pitkälti kasvatustieteen kehitystä samoina aikoina. Opettajille varmasti iskostettiin herbartilaisuuden ja empirismin keskeisimmät ajatukset koulutuksen aikana, joita he myöhemmin työelämässä toteuttivat.

¹²⁰ Hovi et al. 1989, 82-83; Skinnari & Syväoja 2007, 343; Tähtinen 2011, 199.

¹²¹ Pirttiniemi 1979, 68-72.

4 Kansankoulutuksen historia Suomessa ja Oulussa 1850-luvulta 1940-luvulle saakka

Ennen kansakoululaitosta kansansivistys perustui lähinnä kirkon tarjoamaan opetukseen. Kansansivistyksen juuret löytyvät Martti Lutherin reformaatio-opista, eli jokaisen kristityn tuli saada ja osata lukea Raamattua omalla kielellään. Tämän myötä luotiin pohja suomenkieliselle kirjallisuudelle sekä luku- ja kirjoitustaidon leviämislle, mutta nämä eivät olleet kirkon koulujen keskeisinä tavoitteina. Kirkon perustamia lukkarikouluja syntyi 1600-luvulla ja niiden opetuksen sisältö oli ennen kaikkea kristillistä moraalikasvatusta. Papit informoivat kansalaisia maailmasta ja oikeanlaisesta toiminnasta, joihin kuului esimerkiksi kuuliaisuus valtiolle. Luku- ja kirjoitustaitoa alettiin testaamaan kinkereillä ja rippikoulussa testattiin kansalaisten kristinopin taitoja. Ensimmäisenä suomalaisena oppivelvollisuutena voidaan pitää 1700-luvulla annettua kunnallista säädöstä, jonka mukaan jokaisen lapsen tuli oppia katekismus ulkoa. Tätä oppivelvollisuusväitettä tukee se, että oppimiselle oli tietty velvoite ja tämän noudattamatta jättämisestä annettiin sanktioita. 1700-luvun lopulla alkoi syntyä erilaisia kouluja, joiden tavoitteena oli kansan sivistäminen. Tällaisia kouluja olivat esimerkiksi tehtaan-, köyhäin-, kartano ja pitäjänkoulut. Näitä kouluja perustettiin entisestään 1800-luvulla ja vuosia 1809–1856 voidaankin kutsua Suomessa koulukokeilujen vaiheeksi.¹²² Suomen siirtyessä osaksi Venäjän keisarikuntaa voimaan jäivät Ruotsin aikaiset lait, mikä tarkoitti kansanopetuksessa vuoden 1686 kirkkolakia ja koulujen kohdalla vuoden 1724 koulujärjestystä. Pääpaino oli kirkon tarpeissa, vaikka pientä kehitystä oli tapahtunut porvariston koulutustarpeiden kohdalla, kun reaaliaineiden ja ruotsin kielen asema parantui.¹²³

Ensimmäisiä kansanopettajia olivat lukkarit, jotka olivat yleensä pappien apulaisia. Heidän opetuksensa oli selkeästi enemmän kristillistä, kuin sekulaarista, kansanopettamista. Lukkarit olivat myös poikkeuksetta miehiä, mihin vaikutti ammatin periytyminen isältä pojalle. Lukkarit opettivat lapsia, joiden vanhemmat eivät olleet kotona tai eivät itse olleet oppineet kristinuskon perusteita ja lukemaan. Lukkareiden opillinen sivistys ja lukutaito olivat heikkoja, ja päteviä opettajia oli vaikea löytää. Tähän vaikutti se, että pätevyysvaatimuksena oli 1840-luvulle asti pelkästään taito soittaa ja laulaa. Tämä saattoi johtaa siihen, että lukkareita pidettiin enemmän seurakunnan työntekijöinä, kuin kansanopettajina.¹²⁴

¹²² Rinne 1986b, 19-23; Sarjala 2001, 11; Kuikka 2010, 2.

¹²³ Tähtinen & Hovi 2007, 34-35; Tähtinen 2007b, 102.

¹²⁴ Rinne 1986b, 26-29.

Toinen 1700-luvulla syntynyt opetusnimike oli pitäjänkoulumestarit. He toimivat lukkareiden kanssa ja pienten lasten opettajina. Koulumestari palkattiin, jos lukkari ei selvinnyt yksin opetustehtävistä. Koulumestarin työnkuva oli sama kuin lukkareilla. Koulumestareiksi hakeutui kyläkoulunopettajiin verrattavia miehiä sekä miehiä, jotka olivat saaneet opillista sivistystä. Useimmiten pitäjänkoulumestariksi päätyi urakehityksen alkuvaiheessa oleva tai siinä pysähtynyt mies. Noin 40 % koulumestareista oli ylioppilaita, jotka olivat opiskelleet jumaluusoppia. Palkka oli huono, joten hakijoita oli myös hyvin vähän. Yleinen suhtautuminen koulumestareihin oli kielteinen, sillä lasten uskottiin olevan hyödyllisempiä töissä. Tästä syystä koulumestareille saatettiin maksaa palkkaa, ettei lasten tarvinnut mennä kouluun. Koulumestareiden merkitys heikentyi pitäjänkoulujärjestelmän myötä, mutta tehtävässä toimi henkilöitä vielä 1800-luvun alkupuoliskolla.¹²⁵

Kansakouluaate oli sidoksissa 1800-luvulla syntyneeseen kansansivistysliikkeeseen, joka kohdistui 1800-luvulla ensiksi maata omistaviin talollisiin ja lopulta kaikkiin väestöryhmiin. Kansansivistämisellä oli tavoitteena saada suomea osaava virkakunta ja sivistyneistö. Tätä edesauttoi vuonna 1883 annettu kielimanifesti, jonka myötä suomi nostettiin tasavertaiseksi kieleksi ruotsin rinnalle. Kansallisen heräämisen myötä syntyi pyrkimys demokratiaan ja taloudellisen vakauden luomiseen Suomessa. Näistä ajatuksista voidaan johtaa varhaisen hyvinvointiyhteiskunnan malli. Kansakouluaatteen yhtenä merkittävänä mahdollistajana oli myös taloudellinen nousukausi, mikä loi mahdollisuuden ja tarpeen kouluttuneelle väestölle. Yhtenä kiintopisteenä keskustelussa oli kaikkien lapsien kouluttautumisen tarpeellisuus. Snellman osoitti jo 1840-luvulla kritiikkiä siitä, että koulutus keskittyi sivistyneistön jälkeläisiin. Kaupunkien tavallisesta kansasta harva kouluttautui ennen kansakouluasetusta ja sen jälkeenkin oppilasaines koostui lähinnä kaupunkien työväestön ja maaseudun talonpoikien jälkeläisistä.¹²⁶

Kansakoulujärjestelmän perustamiseen ja kehittämiseen vaikutti Suomen teollistuminen vuosina 1860–1910, mikä puolestaan vaikutti väestöön ja sen elinolosuhteisiin. Teollistumisen myötä väestön kasvu kiihtyi ja ihmisten liikkuvuus lisääntyi 1870-luvulta lähtien. Tämä näkyi esimerkiksi siirtolaisuutena, mutta myös muuttoliikenteenä Suomen kaupunkeihin ja teollisuusseuduille. Tämän taustalla oli elinkeinon siirtyminen maataloudesta teollisuuteen. Muuttuvan maailman mukana tuli myös uudenlaisia ajatustapoja, kuten liberalismi ja

¹²⁵ Rinne 1986b, 30-33.

¹²⁶ Niemi 1992, 96; Sarjala 2001, 11-12; Lindström 2001, 28-37; Tuomaala 2003, 329; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 26.

nationalismi, jotka pyrkivät muuttamaan vanhaa yhteiskuntamallia ja herättelemään kansaa. Tähän kuului myös katsomusten muuttaminen, mihin kansansivistys kuului. Kansanvalistuskomitea oli tehnyt jo vuonna 1853 ehdotuksen opetuksen järjestämisestä kaikille kansalaisille uskonnollisista aiheista ja kirkkolaki oli määrittänyt jo 1600-luvulla opetusvastuun vanhemmille ja isännille, joilla tarkoitettiin pappeja ja lukkareita. Mietintö jäi kuitenkin käsittelemättä senaatissa.¹²⁷

Teollistumisen lisäksi kansakoululaitoksen perustaminen linkittyi tsaari Aleksanteri II vuonna 1856 antamaan yhteiskunnan kehittämisohjelmaan. Kehittämisohjelman kohteena oli yhteiskunnan ja taloudellisen kehityksen turvaaminen ja näihin liittyen myös kansansivistyksen takaaminen laajalle väestölle. Tsaarin antamassa julistuksessa mahdollistettiin vakinaisten kansakoulujen ja opettajaseminaarin perustaminen, mihin kuului myös naisopettajien linja. Lisäksi kansakouluasioihin perehtyneen miehen oli tutustuttava kotimaan ja ulkomaiden kouluihin. Viimeiseksi senaatin oli laadittava tsaarille perusteellinen ehdotus kansakoululaitoksen perustamista varten. Kohteena olivat erityisesti maalaiskuntien koulut, sillä alueet olivat köyhempiä. Senaatti laati tsaarin ohjelmasta esityksen kansanopetuksen järjestämisestä ja tsaari hyväksyi tämän vuonna 1858. Kansakoulujen perustaminen tuli täten mahdolliseksi. Esityksen hyväksymisen jälkeen Uno Cygnaeus valittiin tutustumaan kotimaan ja ulkomaiden kouluihin, minkä kautta muodostettaisiin Suomeen tuleva koulujärjestelmä. Cygnaeus teki esityksensä vuonna 1860. Cygnaeuksen ehdotuksen myötä perustettiin Jyväskylään opettajanseminaari, jossa koulutettiin opettajia kansakouluille. Hän myös ajoi voimakkaasti erillistä kouluylihallitusta ja kansakoulun erillistä roolia kirkosta.¹²⁸ Kansakoulua vastustavat yleensä vetosivat siihen, että suomalaisilla oli jo korkea sivistys seurakuntien ja kotien kasvatustyön ansiosta. Kansakouluja ei haluttu sekoittamaan vallitsevaa säätyjärjestelmää.¹²⁹

Suomessa oli kansankouluttamista ennen kansakoululaitosta, mutta toiminta perustui pitkälti kirkon kouluihin. Ylemmille yhteiskuntaluokille oli omat koulunsa, kuten oppikoulut. Tärkeimpänä syynä kansakoululaitoksen perustamiselle oli yhteiskunnan ja talouselämän kehittäminen, joita Aleksanteri II:n kehitysohjelma halusi parantaa Suomessa. Korkeamman

¹²⁷ Lindström 2001, 15-33.

¹²⁸ Nurmi 1966, 16; Rinne 1986b, 21-22; Niemi 1992, 95; Lindström 2001, 30-33; Kuikka 2010, 5-7; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22.

¹²⁹ Liikkanen 1939, 70.

koulutustason uskottiin parantavan myös maan taloutta. Siksi voidaankin sanoa, että kansakoulun perustaminen tapahtui muista intresseistä kuin sivistystarkoituksesta.

4.1 Koulutuspolitiikan eri vaiheet Suomessa

1500–1700-luvuilla kansanopetus oli erittäin säädeltyä päättäjien toimesta ja koulutuspolitiikkaan vaikutti, kuten nykyisinkin, erilaiset intressiryhmät. Koululaitosta vaivasivat samat ongelmat, kuin myöhemmillä vuosisadoilla, kuten resurssipula, pätevien opettajien puute ja koulujen vähäinen arvostus. Kansanopetuksen perustavoite oli kristinopin ja kristillisen elämän opettaminen ja tämän vakiinnuttaminen kansaan. Koulujen opetuksen toteuttaminen ja järjestäminen oli hajanaista ja yhteneväisyyteen päästiin vasta oppivelvollisuuslain ja peruskoulu-uudistuksen myötä.¹³⁰

Koulua muokkaa ympäröivän yhteiskunnan asettamat tavoitteet, mikä tarkoittaa, ettei koulu voi koskaan perustella ja ohjata toimintaansa yhteiskunnallisista tehtävistä piittaamatta. Koulutuspolitiikka vastaakin aina aikansa yhteiskunnallisiin vaatimuksiin. Kansakoulujen alkuvaiheissa nämä vaatimukset olivat kansallisuusaate, taloudellinen kasvu ja yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelu. Näistä etenkin kansallisen identiteetin löytäminen oli vahvasti läsnä ja se sitoutui kulttuuriseen ideologiaan ja uskoon koulutuksen sivistyksellisestä vaikutuksesta. Venäjän tsaarin myöntämän autonomian kautta Suomessa otettiin tavoitteeksi kansan sivistäminen, minkä kautta mahdollinen itsenäistyminen voisi olla mahdollista. Tämä perustui Snellmanin ajatuksiin, että pieni valtio pystyi pitämään asemansa korkean sivistyksen kautta. Itsenäistymisen alkuaikoina koulutuspolitiikka oli varsin passiivista ja yhtä selkeää aatetta ei löydy. Poliitiikan pääpaino oli valtion rakentamisessa ja koulutus sidottiin myös tähän.¹³¹

Koululaitoksen kehittämistä varten perustettiin usein yhden tai useamman henkilön komiteoita, joiden tehtävänä oli selvittää, valmistella ja avustaa kehitysideoiden toteutuksessa. Komiteoita perustettiin niin kuntatasolla kuin valtion toimesta. Valtioneuvoston komiteoissa olivat edustettuina kaikki säädetyt, enemmän tai vähemmän. Valtioneuvoston komiteoiden mietinnöt koskivat kansakoulua, erityisopetusta, koulutoimen hallintoa ja periaatteita, oppilaitosrakentamista sekä koulutukseen, opetukseen ja opiskeluun liittyviä kysymyksiä. Komiteoiden toimeksiantoihin kuuluivat koulutuksen ja sen järjestämiseen liittyvä tutkimus- ja

¹³⁰ Tähtinen & Hovi 2007, 46-49.

¹³¹ Lampinen 1998, 27-30; Siljander 2017, 193-194.

selvitystyö sekä ehdotusten tekeminen tarvittaviksi toimenpiteiksi ja säännöiksi. Koulutusta koskevista mietinnöistä noin 70 % koski ammatillista ja akateemista koulutusta. Vuosina 1860–1939 kansakoulusta tehtiin yhteensä 17 mietintöä, kun ammatillisesta koulusta niitä tehtiin 51 kappaletta, eli kansakoulun osuus oli suhteellisen pieni.¹³²

Vuosina 1862–1919 koulutuspolitiikan päämääränä oli kansansivistyksen lisääminen. Koulutuksen järjestämistä perusteltiin julkisella ja kansallisella edulla. Yhteiskunnan varallisuuden kasvaessa ja opettajakoulutuksen kehittyessä opetuksen järjestäminen vakiintui ja sitä ei enää nähty ongelmana.¹³³ Vuoden 1906 eduskuntauudistuksen jälkeen aina 1920-luvun loppuun Venäjältä tullut poliittinen paine hidasti uudistusten tekemistä Suomessa. Sisällissodan jälkeisessä Suomessa kahtia jakautuneen kansan eheyttäminen johti varovaisuuteen uudistusten kanssa. Keskustelussa korostui etenkin, sopiko kansakoulu kaikkien lasten yhteiseksi pohjakouluksi, mutta tähän ei saatu vastausta tuona aikana. Tämä kysymys jakoi kansa- ja oppikoulunopettajat, mutta lisäksi keskeisenä kysymyksenä oli kirkon tarjoaman alkuopetuksen suhde maalliseen opetukseen.¹³⁴ Vuosien 1862–1919 mietinnöissä kansakoulun kehittämiseen käytettiin perusteluina perinteisiä arvoja, sääty- ja luokkaetuja, pätevää opettajavoimaa, humanistisia arvoja, elinkeinoelämän intressejä ja opetuksen sivistystarkoitusta. Eduskuntalaitoksen perustaminen ja reformimyönteinen politiikka nostivat 1910-luvulla koululaitokseen kohdistuvia mietintöjä. 1900–1910-luvuilla koulutuksen kehittäminen lisääntyi ja tästä kertoo koulutusmietintöjen määrän kasvu. Tämä selittyy myös uudistushenkisen poliittisen ilmapiirin kautta. 1910–1925 tapahtui notkahdus kehittämisessä sisällissodan ja sen jälkeisen jälleenrakentamisen aikana. 1920-luvun lopulla tuli voimakas sosiaalireformistinen suuntaus, joka johti valtion sosiaali- ja kulttuuritehtävien kasvuun. Suuntaus myös nosti mietintöjen lukumäärää ja pohdinnat keskittyivät paljon kansakoulun käyneiden jatko-opetukseen.¹³⁵

Opettajien osallistuminen valtakunnan koulutuspolitiikkaan oli säätyvaltiopäivien aikaan olematonta, koska heillä ei ollut äänioikeutta. Eduskuntauudistuksen myötä eduskuntaan valittiin 12 opettajaa ehdolla olleista 50 opettajasta. Yleisesti kaikki puolueet pyrkivät ottamaan huomioon kansakoulunopettajat ja tämä on voinut aiheuttaa opettajien äänten jakautumista

¹³² Hovi et al. 1989, 18-41.

¹³³ Hovi et al. 1989, 128-132.

¹³⁴ Ahonen 2000, 403.

¹³⁵ Hovi et al. 1989, 54-60, 98, 179.

ympäri puoluekentän, mutta opettajien arvomaailma oli silti lähimpänä porvarillisia puolueita. Porvarilliset puolueet suhtautuivat kansakouluun kriittisesti ja työväenliike myönteisesti.¹³⁶

Itsenäisyyden alkuvuosina ministereinä toimi usein politiikan ulkopuolelta tulleita asiantuntijoita. Virkamiehistössä korostui koulutuspolitiikan alkuvaiheissa aatellinen tausta, mutta itsenäisyyden aikana virkamiehistön sosiaalinen tausta laski.¹³⁷ Maailmansotien välisenä aikana koulutuksen kehittyminen tapahtui pienin askelin. Tuona aikana kansan kouluttaminen nähtiin etuna kansakunnan ja talouden puolesta. Ulkomailta saatiin vähemmän vaikutteita ja suomalainen kulttuurielämä eristäytyi. Merkittävin sotien välillä tehty koulutuspoliittinen ratkaisu oli oppivelvollisuuslaki. Koulutuksen kehittämisen hiljentyminen voi selittyä liberalistisella ideologialla, jonka mukaan valtion tuli pysyä erillään yhteiskunnan toiminnoista. Toisaalta passiivisuus voi selittyä myös sillä, ettei koulutuksen kehittämistä nähty taloudellisesti hyödyllisenä. Koulutusta tai sosiaalipolitiikka ei pidetty vasta itsenäistyneen valtion keskeisinä tehtävinä. Tästä kertoo myös se, että suunnitelmallisuus tuli koulutuspolitiikkaan vasta toisen maailmansodan jälkeen.¹³⁸

1930-luvun oikeistosuuntaus laski sivistystoimen kehittämistä ja pääpaino siirtyi ulkoisten ja sisäisten uhkien ehkäisemiseen. Vuosina 1920–1944 mietintöjen perusteluista korostuivat historialliset ja kansalliset arvot, muihin aloihin vertailu, koulutukseen liittyvä talous, opetuksen puitteet, kansantalous ja nykyhetki. Ajanjaksolla pyrittiin eheyttämään ja vahvistamaan sisällissodan jakamaa yhteiskuntaa, mutta kehitystyöstä oli nähtävissä pysähtyneisyyden aika, jolloin oli tärkeää vastata ajankohtaisiin ongelmiin. Keskeisimpänä ongelmana oli koulutuksen varojen turvaaminen. Tämä johti valtion korostuneeseen roolin koulutuksen rahoittamisessa, opintoaikojen lyhentämiseen, opetustavoitteista tinkimiseen ja taloudellisesti halpoihin ratkaisuihin. Tämä näkyi esimerkiksi opetustilojen ja -välineiden jatkuvana puutteena. Lyhytaikaisena vastauksena oli vuokratiloihin turvautuminen, jotka usein soveltuivat heikosti opetustiloiksi. Varsinaisissa koulutaloissakin oli paljon parannettavaa. Opettajisto vaati uusia koulutaloja ja -lääkäreitä taatakseen oman ja oppilaiden terveyden. Koulurakennuksiin haettiin vaikutteita Euroopan suurkaupungeista, joissa oli suuria koulutaloja suurine ikkunoineen ja avarineen tiloineen. Näissä oli yleensä omat erilliset luokkahuoneet esimerkiksi kemian tai kuvataiteen opetukselle. Opetuskäytäntöihin liittyvien ongelmien ja tarpeiden käyttäminen uudistusten perusteluina vähentyi oppivelvollisuuslain

¹³⁶ Suutarinen 1992, 227-228.

¹³⁷ Lampinen 1998, 152-160, 166.

¹³⁸ Lampinen 1998, 43-44.

myötä. Syynä oli pätevien opettajien määrän nousu, opetusvälineiden päivittäminen ajanmukaisiksi ja tilojen saaminen kuntoon.¹³⁹

Suomalaisen koulutusjärjestelmän merkittävä laajeneminen tapahtui 1930-luvulla, jolloin oli vielä kyliä, joissa lapset eivät käyneet koulua lainkaan. Tähän vaikutti koulutuspolitiikka, jonka seurauksena koulutustaso kohosi ja koulutuksesta tuli tasa-arvoisempaa. Myös akateeminen opetus parani ja esimerkiksi Jyväskylän opettajanseminaarin seuraajana toiminut Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu toimi perustana Jyväskylän yliopistolle. Koululaitoksen rakenne johti siihen, että pienilläkin uudistuksilla oli laaja vaikutus, mutta uudistuksen toteutuminen saattoi vaatia pitkän valmistelun. Tämä oli etenkin silloin, jos kyseessä oli koululaitoksen rakenteen tai kasvatustavoitteiden uudistaminen. Määrällisiin muutoksiin järjestelmä mukautui helpommin. Esimerkiksi uusien koulujen perustaminen ja vanhojen laajentaminen olivat helpompia uudistuskohteita, kuin koulutoimen muuttaminen. Tänä päivänä suomalaisen ikäluokan opiskelu-aika on vähintään 11 vuotta ja päivittäin oppilaitoksen penkillä istuu toista miljoonaa oppilasta. Koulutus on entistä tärkeämpi osa kansallisuutta, kansalaisuutta ja työmarkkinakelpoisuutta. Koulutus on tie, jonka kautta päädytään työurille ja niiden aikana kouluttaudutaan entisestään.¹⁴⁰

Koulutuspolitiikan kehityksessä on havaittavissa yhteiskunnan korkeimmalta tasolta tulevaa halua kehittää ja tukea koulutusta, mutta samaan aikaan myös haluttomuutta antaa kehittämiseen tarvittavia varoja ja resursseja tarpeeksi uudistusten toteuttamiseen. Valtakunnan politiikassa porvaripuolueet hidastivat päätöksentekoa, mutta 1920-luvulla tuoreen kansakunnan kehittämiseksi tehdyt sosiaalireformit hyödyttivät myös koululaitosta. 1930-luvulla oikeiston nousu hidasti jälleen uudistuksia, mutta toisaalta samaan aikaan 1920-luvulla tehdyt uudistukset alkoivat osoittaa onnistumisen merkkejä. Useimmiten koulutuspolitiikan uudistuskohdeet keskittyivät resursseihin, kuten opettajamääriin, opetustiloihin ja -tarvikkeisiin. Kaikki kolme kohdetta ovat pitkälti selitettävissä kansakoulun oppilaiden määrän jatkuvalla kasvulla ja siitä syntyneistä tarpeista. Koulutuspolitiikka pyrki vastaamaan yllättävän vähän opetusmetodisiin asioihin, mikä kertoo siitä, että opettajat ja koulut ovat luultavasti saaneet päättää varsin itsenäisesti omista opetuskeinoistaan.

¹³⁹ Rinne 1986b, 122; Hovi et al. 1989, 54-60, 98, 179; Niemi 1992, 120-121, 155-159.

¹⁴⁰ Huuhka 1955, 20; Lampinen 1998, 22-24.

4.2 Saksankielisen alueen korostunut vaikutus ja muut kansainväliset vaikutteet Suomen kansakoululaitokseen

Teollistumisen edistämiseksi oli tärkeää, että työläinen osasi lukea ohjeita ja laskea yksinkertaisia laskuja. Perusopetus oli niin Suomessa kuin maailmalla erittäin kristilliseen elämäntapaan painottuvaa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa kansanopetus oli vahvasti sidoksissa kristinuskoon. Yhdysvalloissa tämä näkyi siirtolaisten taustoissa ja Isossa-Britanniassa lähetyssaarnaajien uusissa siirtomaissa tehdyn työn kautta. Lähetyssaarnaajat veivät länsimaisen koulutuksen laajemmalle alueelle.¹⁴¹

Suomen kansakoululaitosta suunniteltaessa katseet käännettiin Keski-Eurooppaan. Kansakouluilla oli pitkä historia Keski-Euroopassa ja esimerkiksi Saksassa kansakoulun juuret ulottuivat 1760-luvulle, jolloin Preussissa oli säädetty 8–9-vuotiaiden oppivelvollisuus. Keski-Eurooppaan hakeutumisen taustalla voi olla myös keskiajalta juontuvat perinteet, jolloin sinne lähti suomalaisia opiskelijoita. Saksasta ja Sveitsistä haettiin mallia opettajanseminaarilaitokselle ja Yhdysvalloista opetussektorin kehittämiseen. 1800-luvun alkupuolella kansakoululaitos perustettiin Hollannissa ja osassa Sveitsin kantoneista. Pohjoismaissa kansakoululaitokset perustettiin vuosien 1814–1842 välillä, joten Suomi oli tästä selkeästi jäljessä vuonna 1866 perustetulla laitoksella. Kuitenkin korkeakoulutuksesta tunnetut Ranska ja Englanti perustivat kansakoululaitoksen vasta Suomen jälkeen, joten Suomi oli osittain edelläkävijä.¹⁴²

Uno Cygnaeuksen opintomatka kansakoululaitoksen järjestämistä varten kohdistui ensin vuonna 1858 Suomeen ja vuonna 1859 Keski-Eurooppaan. Cygnaeuksen opintomatka oli laajin valtiollinen matka tuohon mennessä ja matkan jälkeen hän laati ehdotuksen kansakoulunopettajaseminaarista ja kansakouluista. Cygnaeus valittiin opintomatkan tekijäksi, koska hän oli tutustunut kouluoloihin Pietarissa ja Sitkan saarella Pohjois-Amerikassa. Matkallaan Cygnaeus vakuuttui etenkin Leipzigin ja Dresdenin seminaareista ja harjoituskouluista, joista hän otti vaikutteita Suomeen. Cygnaeus toivoi suomalaisten opettajien pääsevän tutustumaan näihin saksalaisiin seminaareihin, ja naisopettajille hän suositteli etenkin Bernin tyttökoulua ja Wettingenin seminaaria.¹⁴³

¹⁴¹ Boyd & King 1975, 380-382.

¹⁴² Viitasaari 1957, 25; Hovi et al. 1989, 154; Niemi 1992, 97-98; Kuikka 2010, 1; Jalava 2010, 47.

¹⁴³ Halila 1949a, 267-279; Halila 1985, 63-65.

Cygnaeuksen ehdotuksista valtio antoi matkastipendejä kansakoulunopettajille, jotka pääsivät tutustumaan ulkomaiden kouluihin. Cygnaeus itse valitsi ulkomaille lähtevät seminaarien opiskelijat ja osoitti myös jokaiselle hänen mielestään parhaiten sopivan kohteen. Myös seminaarista valmistuneet tekivät ulkomaanmatkoja. Kansakoulujen piiritarkastajat ja koulutoimen ylihallitus myönsivät apurahoja opintomatkoihin varten, mutta opettajat tekivät matkoja myös omilla varoilla. Etenkin ruotsinkieliset opettajat tekivät matkoja kielitaitonsa ansiosta ja kohteena olivat erityisesti Ruotsi sekä Pohjoismaiset kansakoulukokoukset. Näiltä matkoilta tehdyt matkakertomukset sisälsivät parhaimmillaan pedagogis-didaktisia selityksiä ja niiden pohjalta kehitettiin kansakoululaitosta. Toisaalta osa matkakertomuksista sisälsi yleistä kerrontaa paikkakunnista ja matkoista, eikä sisältänyt opettajan työhön liittyvää pohdintaa. Nämä matkat korvasivat tieteellisten kirjastojen puutetta, kun opetusta seurattiin suoraan huippukouluissa. Säädetyt myönsivät ensimmäisen ulkomaan opintomatkan tarkoitetun apurahan vasta vuonna 1905 ja vuosittain stipendejä jaettiin 8–10 opettajalle.¹⁴⁴

Opintomatkat tehtiin lähes poikkeuksetta aina samalla reitillä. Aluksi matkattiin Tukholmaan ja sieltä Ruotsin läpi Tanskaan tai suoraan Saksaan. Saksassa suosittuja kohteita olivat Lyypekki ja Hampuri, joista jatkettiin Berliiniin ja Saksiin. Tämän jälkeen matkat kohdistuivat etelään ja lopulta Zürichiin ja Berniin. Jos matkalta poikettiin, opettajat saattoivat käydä Wienissä, Prahassa, Budapestissä tai Italiassa, mutta useimmiten omalla kustannuksella. Englantiin tehtiin 1800-luvulla muutamia opintomatkoihin ja Ranskaan hieman vähemmän. Belgiaan ja Hollantiin tehtiin 1900-luvulla matkoja, mutta määrät pysyivät alhaisina. Yhdysvalloissa käyminen oli todella harvinaista ja Venäjällä käytiin Pietarissa tai Moskovassa järjestetyissä kokouksissa tai näyttelyissä, joiden yhteydessä vierailtiin kouluissa.¹⁴⁵

Ruotsiin tehtyjen matkojen aikana suomalaiset olivat tervetulleita Tukholman opettajaseminaareihin ja kansakouluihin. Myös Uppsalassa toimi seminaari, jonka toimintaan suomalaiset tutustuivat. Göteborgissa tutustuttiin kansakoulutaloihin ja raittiusväki oli kiinnostunut Göteborgin järjestelmästä. Länsigöötanmaan Nääsissä oli käsityöopettajaseminaari, johon tutustuivat oppiaineen opettajat. Växjö ja Lund olivat kulttuurikaupunkeja, joissa saatettiin piipahtaa matkan varrella. Skoonen kansanopisto ja Malmön oppilaitokset kiinnostivat etenkin ammattikoulujen opettajia. Norjassa opetusta seurattiin etenkin Kristianiassa eli nykyisessä Osllossa, Hamarissa ja Trondheimissa. Myös

¹⁴⁴ Halila 1985, 67-70; Korpinen 2010, 189-191.

¹⁴⁵ Halila 1985, 67-70.

Pohjois-Norjassa sijaitsevat Ruijan koulut ja Tromssan kansakoulunopettajaseminaari olivat suomalaisten kohteina. Kööpenhamina oli Saksaan kohdistuneiden matkojen varrella ja siellä tutustuttiin Pohjoismaiden suurimpaan tieteelliseen kirjastoon sekä koulumuseoon. Opettajaseminaarien lisäksi myös kansanopistot olivat oleellisia tutustumiskohteita.¹⁴⁶ Vaikutteiden hakemista Ruotsista vierastettiin, koska maan koulutuksen tasoa pidettiin alhaisena. Ruotsista haettiin vaikutteita myöhemmin esimerkiksi kansakoulujen keskuslaitoksen perustamissuunnitelmaan ja akateemiseen koulutukseen. Ruotsin koulutusjärjestelmä sai paljon vaikutteita Euroopasta ja Yhdysvalloista, ja siten vaikutteet välittyivät myös Suomeen. Kasvatustieteen ajatuksia virtasi myös suoraan Helsinkiin ja muualle Suomeen.¹⁴⁷

Saksassa Hampuri ja muut vanhat vapaakaupungit olivat tunnettuja opetuslaitosten korkeasta tasosta. Suomalaiset vierailivat Bremenin kansakouluissa ja Lyypekin Katharineumissa, lukiossa ja reaalikoulussa. Berliinissä tutustuttiin lähinnä nähtävyyksiin ja opetuksen seuraaminen oli vähäistä, todennäköisesti seurantaluvan kriteerien vuoksi. Muita pienempiä kohteita Saksassa olivat muun muassa Frankfurt ja Halle. Pääkohteena oli usein Saksi, missä Dresden oli lähes kaikkien Saksaan tehtyjen opintomatkojen kohde. Dresdenin koululaitos sisälsi seminaareja, kansakouluja, tyttökouluja, kuuromykkäinkoulun, taidekouluja sekä voimistelunopettajien valmistuslaitoksen, joissa suomalaiset vierailivat. Dresdenin ympärillä Itä-Saksassa oli paljon pienempiä kaupunkeja, joiden kouluihin suomalaiset tutustuivat. Länsi-Saksassa mainittavia kohteita olivat Markgröningenin naisseminaari ja Württembergin evankelis-teologinen seminaari. Karlsruhen teknillinen korkeakoulu kiinnosti käsityönopettajia. Mannheimissa oli käytössä rinnakkaisluokkajärjestelmä, jossa oppilaat oli ryhmitelty lahjakkuuden ja suorituskyvyn mukaisesti ja tämä kiinnosti suomalaisia. Näistä johdettiin heikkolahjaisten apuluokkia ja erityislahjakkaiden omia luokkia Suomessa 1900-luvun aikana.¹⁴⁸

Sveitsissä suomalaisten vierailut kohdistuivat lähinnä saksankieliselle alueelle. Zürichissä oli mies- ja naisseminaari sekä kuuluisa kasvatustieteellinen kirjasto ja koulumuseo, Pestalozzianum. Bernissä tarjottu kansanopetus oli Sveitsin parhaimmistoa, joten se oli luonnollinen kohde suomalaisille. Zürichistä ja Bernistä tehtiin vierailuja lähellä oleviin maalaiskansakouluihin ja

¹⁴⁶ Halila 1985, 70-72.

¹⁴⁷ Niemi 1992, 167.

¹⁴⁸ Halila 1985, 72-76.

muita mainittavia seminaareja oli Wettingenissä ja Küsnachtissa. Ylipäänsä opettajat ihastelivat Sveitsin kansakoulujen korkeaa tasoa ja opettajia.¹⁴⁹

Saksan vaikutus järjestelmän kehitykseen oli suuri toisen maailmansodan päättymiseen asti, jonka jälkeen englanninkielinen alue korvasi sen. Tästä kertoo muun muassa Itävallan katoaminen vaikutteiden hakemisen kohteena. Saksalaista kulttuuria ihannoitiin ja maan koulutusjärjestelmää sovellettiin hyvin pitkälti Suomeen. Länsivaltoihin suhtauduttiin ensimmäisen maailmansodan jälkeen varauksellisesti, mutta Ranskan ja Sveitsin asema vertailumaina pysyi vakaana. Ennen toista maailmansotaa sosialistisia maita käytettiin lähinnä varoittavina esimerkkeinä, mutta sodan jälkeen näiden maiden vaikutus koulutussektorilla kasvoi, kuten myös muilla aloilla. 1930-luvun jälkeen yksityiskouluissa lisääntyi pedagogiikka, mikä korosti yleiseurooppalaista kulttuuria ja tapoja. Suomi alettiin nähdä osana muuta Eurooppaa ja tästä syystä kielten opetusta korostettiin.¹⁵⁰

Saksankielisen alueen merkitystä kansansivistyksessä korosti entisestään Viron sieltä ottamat valistusajatukset. 1860-luvulla Virossa alkoi kansalaisyhteiskunnan ja kansallisen opetuksen kasvu, kuten Suomessakin. Virossa koulujärjestelmä mahdollisti virolaisen nationalismiin, Viron historian ja maantieteen opetuksen sekä vironkieliset oppikirjat, kuten Suomessa tapahtui suomen kielellä.¹⁵¹ Viroon tehdyn yhteistyön taustalla vaikutti varmasti ajatus virolaisista suomalaisten veljeskansana.

Suomen kansakoulunopettajain liiton toiminta lisääntyi itsenäisyyden jälkeen, kun Venäjän vallan aikana yhteistoimintaa oli estetty. Kansakoulunopettajain liitto teki 1920-luvulla erilaisia retkiä ja osallistui kokouksiin muun muassa Tallinnassa, Oslossa ja Riiassa. 1930-luvulla ulkomaiden kouluoloihin jatkettiin tutustumista erilaisten kokousten välityksellä, kursseilla ja vierailuilla.¹⁵² Vaikutteita kasvatusopillisten kirjastojen ja tutkimuslaitosten perustamiseen haettiin 1930-luvulla Keski-Euroopasta, Ruotsista ja Tanskasta sekä Puolasta ja Virosta. Näitä vaikutteita hyödynnettiin 1940-luvulla, eli uudistukset saattoivat toteutua Suomessa useita vuosia myöhemmin.¹⁵³ Ulkomaisiin vaikutteisiin ei kuitenkaan suhtauduttu kritiikittömästi, vaan esimerkiksi saksalaisten koulujen kova kuri, järjestys ja opettajakunnan miesvaltaisuus olivat outoja asioita suomalaisten opettajien mielestä. Siksi ulkomailta haluttiin luonnollisesti

¹⁴⁹ Halila 1985, 76-77.

¹⁵⁰ Kiuasmaa 1982, 290-296; Hovi et al. 1989, 88-91, 167.

¹⁵¹ Trasberg 2001, 133-134.

¹⁵² Metsikkö 1943, 126-167.

¹⁵³ Viitasaari 1957, 26.

omaksua vain käytännössä toimivia ja suomalaiseseen kansakouluun sopivia ideoita.¹⁵⁴ Liiallinen oleskelu ulkomailla saatettiin nähdä haitallisena, sillä se erotti opettajat isänmaasta ja siten he menettivät vaikutusvaltaansa tavalliseen kansaan.¹⁵⁵

Suomen kansakoululaitoksesta muodostui erittäin moderni moniin muihin maihin verrattuna. Koulujen opetusohjelma oli laaja ja kansakoulunopettajat saivat laajemman koulutuksen kuin kollegat muissa Pohjoismaissa tai Saksassa. Suomessa koulu ja kirkko pidettiin erillään ja papisto pystyi vaikuttamaan periaatteessa vain uskonnonopetukseen. Suomen koululaitoksen itsenäisyys kirkosta oli suuri verrattuna muihin Pohjoismaihin tai Saksaan. Valtion ja kirkon erottamisesta huomionarvoista tekee, että useat kasvatusajattelijat, kuten Uno Cygnaeus, olivat koulutukseltaan teologeja.¹⁵⁶ Tästä voi päätellä, että uskontoa merkittävämpi vaikuttaja oli tarve kouluttautuneelle kansalle.

Ulkomaiden tarkastelun myötä voidaan havaita, että Suomen koulutusjärjestelmä sai varsin paljon vaikutteita muualta. Erityisesti Saksan ja muun Keski-Euroopan vaikutus on silmiinpistävää, mutta myös muiden Pohjoismaiden merkitys on huomioitavaa. Saksankielisen alueen korostuminen on varmasti selitettävissä alueen pitkällä koulutusperinteellä, mutta myös kansakoululaitoksen isän, Uno Cygnaeuksen omilla arvostuksilla, jotka ohjasivat opettajia juuri Saksaan. Suomi oli vahvasti mukana kansainvälisessä kehityksessä. Ulkomailta saatiin vaikutteita muun muassa koululaitoksen perustamiseen ja järjestäytymiseen. Ulkomaiden kouluista saatiin uusia opetusmetodeja. Niistä kerrottiin ympäri Suomea myös niille opettajille, jotka eivät matkoilla käyneet. Kansainvälisiä vaikutteita saatiin myöhemmin luultavasti enemmän kirjallisuuden, jatkokoulutuksen ja esitelmien kautta, kun ne yleistivät Suomessa. Toisen maailmansodan jälkeen on havaittavissa suhteiden ylläpitoa sosialistisiin maihin aiempaa aktiivisemmin myös koulutussektorilla.

4.3 Vuoden 1866 kansakouluasetus

Kansakouluasetuksessa alkuopetus määriteltiin kotien vastuulle ja tämä toimi tiedollisena pohjana kansakouluihin siirryttäessä. Useimmiten maaseudulla alkuopetuksen tarjosi kuitenkin seurakuntien kiertokoulut. Tähän vaikutti se, että kuntien talouden ei uskottu riittävän alkuopetuksen järjestämiseen. Kansakouluasetus sisälsi määräykset koulutoimen hallinnoista,

¹⁵⁴ Niemi 1992, 165-167.

¹⁵⁵ Hovi et al. 1989, 97.

¹⁵⁶ Niemi 1992, 100; Numminen 2001, 109; Buchardt et al. 2013, 14-15.

opettajaseminaareista ja mallikouluista. Määräyksistä huolimatta kansakouluasetus ei sisältänyt minkäänlaisia velvoitteita koulutuksen järjestäjille tai oppilaille. Ennen vuoden 1898 piirijakoasetusta kansakoulujen opettajien koulutusta ja opetusta pidettiin heikkona ylemmän yhteiskuntaluokan parissa ja sen ei uskottu vastaavan oppikoulun vaatimuksia. Kansakouluasetuksen yhteydessä laadittu kansakoululaki kuitenkin takasi valtion tuen kunnille, joilla oli halu perustaa kansakoulu. Kansakouluasetuksen aikoihin kansakoulu tarkoitti vielä pitkälti neliluokkaista ylempää kansakoulua, johon tultaessa lapsilta vaadittiin lukutaidon alkeiden hallintaa. Maaseudun ja kaupunkien kansakoulut erosivat kestoaltaan, sillä maaseudun oli nelivuotinen ja kaupungin kuusivuotinen. Kansakoulujen perustuntona oli, että opetuskieli oli suomi tai ruotsi. Useat kaupunkien yksityiset köyhäinkoulut ja muut kasvatuslaitokset yhdistyivät kansakouluasetuksen myötä kunnalliseen kansakouluun.¹⁵⁷

Vuoden 1866 kansakouluasetuksen myötä kansakoululaitoksen johtajaksi tuli kouluylihallitus. Asetus määritteli koulupäivien ja -vuoden pituuden sekä oppilaista saadun valtionavustuksen. Asetuksen mukaan kouluun pyrkivän oli oltava vähintään 10-vuotias, mutta ei yli 12-vuotias. Vuonna 1886 alaikäraja laskettiin 8-vuoteen ja siten alkuopetus tuli lähemmäs kansakoulua. Samalla kaupunkien kansakouluihin tuli kouluvelvollisuus 8–12-vuotiaille lapsille, jotka eivät saaneet kotona tai muissa oppilaitoksissa kansakoulua vastaavaa tai laajempaa opetusta. Kansakoulun alemmilla luokilla, eli 8–10-vuotiaina tytöt ja pojat olivat yhdessä, mutta ylemmillä luokilla yleensä erillään. Seminaarien mallikoulut, ala- ja yläkansakoulut saattoivat olla yhtäjaksoisia. Luokilla saattoi olla aivan pieniä poikia ja lähes aikuisia miehiä. Kansakouluilla oli positiivinen vaikutus erityisesti tyttöjen kouluttautumiseen, kun koulutusmahdollisuudet monipuolistuivat ja 1920-luvun jälkeen tasa-arvoistuivat.¹⁵⁸ Jo 1800-luvun alkupuolella oli perustettu keski- ja yläluokan tytöille yksityisiä tyttökouluja ja korkeampiin oppilaitoksiin tytöt pääsivät 1800-luvun loppupuolella. Vuosisatojen vaihteessa tyttöjen koulutus yleistyi ja useimmiten 1900-luvun alkupuolen naisten ihanneammattina pidettiin hoiva-, palvelu- ja kasvatusalan töitä. Esimerkiksi Torniossa toimineeseen kansakoulunopettajaseminaariin oli mahdollista hakea pelkällä kansakoulupohjalla.¹⁵⁹

1880-luvun aikana useissa Euroopan maissa havaittiin, ettei kansakoulu yksistään antanut oppilaille riittävää sivistystasoa. Tästä syystä oli järjestettävä jatko-opetusta. Tarve jatko-

¹⁵⁷ Halila 1949a, 381; Rinne 1986a, 128, 151; Kivinen 1988, 107-108; Sarjala 2001, 12; Numminen 2001, 102; Tuomaala 2003, 328-329; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22-23; Kuikka 2013, 266.

¹⁵⁸ Halila 1949a, 366-371; Halila 1949b, 327-328; Kivinen 1988, 106; Huhtala & Tähtinen 2014, elektr.

¹⁵⁹ Henttonen 1985, 108; Huhtala & Tähtinen 2014, elektr.

opetukselle nähtiin 1890-luvun alussa suurimmaksi maaseudulla, sillä kaupunkien kansakoulujen jatko-opetuksen katsottiin toteutuvan oppikoulun alaluokilla.¹⁶⁰ Jatko-opiskelun haasteena oli ammattikouluun hakeutuvien oppilaiden heikko yleissivistys ja pätevien opettajien saaminen kouluihin. Jatkokoulutus ja ammatit ilmensivät patriarkaalista roolijakoa. Naisille annettu ammattiopetus tähtäsi kotiaskareiden oppimiseen ja miehet pyrittiin kouluttamaan perheen elättäjiksi. Tietynlainen koulutus oli tarkoitettu tietyille säädyille. Tätä kautta herrasväki sai enemmän arvostusta tavallisen kansan joukossa. Alemman väestön kouluttautuminen nähtiin uhkana perinteisen sivistyneistön asemalle. Tästä käytettiin esimerkkinä ylioppilaaksi hakeutuvien määrän kasvua ja pelkoa oppineisto-köyhälistön synnystä.¹⁶¹

Kansakouluasetus loi pohjan sille tasa-arvoiselle koulutusjärjestelmälle, mikä Suomessa on nykyisin. Kansakoulusta hyötyivät etenkin naiset ja alemman yhteiskuntaluokan jäsenet, kun heille tuli mahdolliseksi kouluttautua pidemmälle. Jatkokoulutuksen kohdalla on havaittavissa koulutuksen sukupuolittuminen ja tietynlainen haluttomuus tukea jatkokoulutusta. Toisaalta kansakouluasetuksen selkeänä puutteena oli yhteneväisyyden ja oppivelvollisuuden puuttuminen, mikä alensi sen arvoa.

4.4 Vuoden 1898 piirijakoasetus – Väliatkaisu ennen oppivelvollisuutta

Piirijakoasetuksen toteuttamiseen vaikuttivat paljon paikalliset mietinnöt. Esimerkiksi Kuopiossa asetettiin vuonna 1884 komitea pohtimaan tilattoman väestön aseman parantamista ja yhtenä ehdotuksena oli, että jokainen kunta perustaisi ainakin yhden kansakoulun alueelleen. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että kouluttautumattomuus vaikutti tilattomien asemaan heikentävästi. Suomessa oli 1880-luvulla arviolta sata kuntaa, joissa ei ollut lainkaan kansakoulua ja lähes kahdessasadassa kunnassa toimi vain yksi kansakoulu. Tämä ei vastannut koulunkäynnin edellytyksiä. Kaupungeissa tilanne oli eri, sillä niiden oli perustettava jo vuodesta 1871 lähtien riittävästi kansakouluja kaikille 8–14-vuotiaille ja kouluun haluaville lapsille. Tämä johti siihen, että vuonna 1890 kaupunkien lapsista yli kolme neljäsosaa kävi koulua, kun maaseudulla koulua kävi vain alle viidesosa lapsista.¹⁶² Oppilasmäärä kasvoi 1870-luvun alusta nelinkertaiseksi lukuvuodelle 1884–85 tultaessa ja kaupungeissa oppilasmäärä oli

¹⁶⁰ Karttunen 1966, 49-50.

¹⁶¹ Hovi et al. 1989, 95-96, 102.

¹⁶² Kivinen 1988, 103; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 23-24.

kasvanut samana aikana 2000 oppilaasta yli 11000:een. Määrä kasvoi 1890-luvulla kaupunkien kansakouluissa jo 18000:een ja vuosisadan vaihteessa noin 27000 oppilaaseen.¹⁶³

Vuonna 1898 annettu piirijakoasetus poisti kuntien vapaaehtoisuuden kansakoulujen perustamiseen. Asetuksen antamiseen vaikuttivat kansakouluikäisten lukumäärän kasvu ja se, että yhä suurempi osa jäi koulutuksen ulkopuolelle. Asetuksen ajateltiin olevan välivaihe ennen oppivelvollisuutta. Piirijakoasetuksella oli vaikutusta lähes sadan vuoden ajan koulujen sijoittamiselle Suomessa. Asetuksessa määriteltiin, että koulumatkat eivät saaneet olla yli viittä kilometriä, poikkeuksena harvaan asutut seudut. Tämä pakotti kuntia perustamaan lisää kansakouluja, jotta määräykset täyttyisivät. Asetuksessa määrättiin, että opettajille tuli tarjota virka-asunto ja maksaa vähintään luontaistuotteiden osuus palkasta, eli asetettiin eräänlainen minimipalkka. Piirijakoasetuksen ongelmana oli kuitenkin se, ettei se osoittanut selvästi, kenen vastuulla kansakoulujen kustantaminen oli. Tsaarin määräys oli mahdollistanut kansakoulujen perustamisen valtion tuella, mutta koulutuksen järjestämisen vastuu oli kaupungeilla ja kunnilla. Ongelmallista oli myös se, että ylemmät yhteiskuntaluokat eivät halunneet kustantaa kansakouluja, osittain siksi, etteivät he lähettäneet omia lapsiaan kansakouluihin. Tähän saattoi vaikuttaa myös se, että 1800-luvun loppupuolella oli runsaasti erilaisia koulumuotoja, jotka ottivat osansa yhä kasvavasta oppilasmäärästä. Ehkä oleellisempana ongelmana piirijakoasetuksessa oli, ja miksi asetus oli välivaihe kohti oppivelvollisuutta, ettei se sisältänyt velvoitetta koulunkäymiseen.¹⁶⁴

Asetuksen vaikutukset olivat välittömiä, vaikka järjestelmän toteuttaminen vei aikansa. Yhä suurempi määrä oppilaista pääsi kouluun, mutta todellisuudessa koululaitos laajeni etenkin siellä, missä kouluja oli jo ennestään ja kouluttautuminen oli tavanomaisempaa. Vuoteen 1906 mennessä kaikissa Suomen kunnissa oli vähintään yksi kansakoulu.¹⁶⁵ Piirijakoasetuksen myötä Oulun maalaiskunta jaettiin vuonna 1903 seitsemään koulupiiriin. Näitä olivat Oulunsuunkylä, Kiviniemi, Pikkarala, Sanginjoki, Korvenkylä, Laanila-Hintta ja Koskela.¹⁶⁶

Piirijakoasetus määritteli koulumatkojen maksimipituuden ja sen tarkoituksena oli saada lisää lapsia kansakouluun ja saada koko ikäluokka kouluun. Kuitenkin piirijakoasetuksen suurin epäonnistuminen oli oppivelvollisuuden puute ja se, että asetus vaikutti lähinnä kaupunkeihin

¹⁶³ Kivinen 1988, 107; Lindström 2001, 40.

¹⁶⁴ Lindström 2001, 52-63; Sarjala 2001, 12-13; Kuikka 2010, 9; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 23; Huhtala & Tähtinen 2014, elektr.

¹⁶⁵ Lindström 2001, 59; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 24.

¹⁶⁶ Tervonen 1999, 150-151.

ja niiden esialueisiin, missä koulutus oli jo muutenkin suosittua. Syrjäseuduilla muutosta ei tapahtunut ennen vuotta 1921. Piirijakoasetus määritteli koulumatkojen etäisyyden sadan vuoden ajan.

4.5 Oppivelvollisuuslaki 1921

Ennen oppivelvollisuuslakia Suomessa vaikutti viisi eri kansanopetusjärjestelmää. Kuntien tarjoaman kansakoulun rinnalla toimi luterilaisen kirkon kiertokoulut, joiden tavoitteena oli lukutaidon ja katekismuksen opettaminen. Kirkon koulujen merkittävydestä kertoo se, että vielä lukuvuonna 1910–11, eli 10 vuotta ennen oppivelvollisuutta kirkon kouluissa oli enemmän oppilaita kuin kansakouluissa. Kirkon kiertokoulut jatkoivat toimintaansa vielä 1930-luvulla, jolloin niitä toimi noin 250 kappaletta. Osittain tällä järjestelyllä oli vaikutusta siihen, että kaupunkien ja maaseudun perusopetus erosivat toisistaan. Kiertokoulun suosiota nosti se, että sieltä valmistui nopeammin kuin kansakoulusta, jolloin päästiin siirtymään työelämään aiemmin. Luterilaisen kirkon tavoin myös ortodoksinen kirkko tarjosi alkuopetusta.¹⁶⁷

Oppikouluun hakevien lasten koulutuksesta huolehtivat valmistavat koulut ja nämä nähtiin ylemmän yhteiskuntaluokan kouluina. Oppikouluun liittyen vielä 1900-luvun alussa oli epäselvää, että toimiko kansakoulu oppikoulun pohjakouluna vai ei. Viidentenä vaihtoehtona oli yksityis- ja kotiopetus. Hyvä esimerkki yksityisistä kouluista olivat tehtaankoulut. Työnantajia velvoitettiin vuoden 1879 elinkeinovapauslakiin asti tarjoamaan alaikäisille työläisille mahdollisuus koulunkäyntiin. Vuonna 1889 työväensuojelulaki määräsi kansakoulun oppimäärän suoritettavaksi myös alaikäisille tehdastyöläisille. Työnteko ei saanut haitata koulunkäyntiä, mutta esimerkiksi Tampereella opetusta tarjottiin lomilla ja aamu- tai iltavuoroissa. Oppilaiden ikä oli lähempänä kansakoulun ylempiä luokkia ja haluttomuus koulunkäyntiin oli suuri. Koulupakko poistettiin myöhemmin ja tämä vähensi oppilasmäärää. Vaikka vaihtoehtoja kouluttautumiselle oli useita, ei suurin osa Suomen pääväestöstä, eli suomen- tai ruotsinkielisten talonpoikien pojista tai tytöistä päässyt opintielle kunnolla. Tähän vaikuttivat merkittävästi sosiaaliset esteet, kuten asema yhteiskunnassa.¹⁶⁸

Vuonna 1905 Suomen kansakoulukokouksessa keskusteltiin oppivelvollisuuden asettamisesta ja vuonna 1910 Suomen eduskunta hyväksyi oppivelvollisuuslain, mutta se jäi vahvistamatta

¹⁶⁷ Kivirauma 1987, 108-110; Kuikka 1989, 53-65; Numminen 2001, 102; Lindström 2001, 25; Tuomaala 2003, 328; Arola 2007, 31; Kotilainen 2013, 133-134.

¹⁶⁸ Kivirauma 1987, 108-110; Kuikka 1989, 53-65; Numminen 2001, 102; Lindström 2001, 25; Tuomaala 2003, 328; Arola 2007, 31; Kotilainen 2013, 133-134.

tsaarin toimesta. Oppivelvollisuutta vastustettiin säätyvaltiopäivillä ja keisarikunnan johdossa. Oppivelvollisuuslaki tuli lopullisesti voimaan vuonna 1921 ja se mahdollisti koulutuksellisen tasa-arvon. Se pyrki saamaan mahdollisimman monta oppivelvollista suorittamaan kansakoulun oppimäärän, eli vähintään kuuden vuoden verran oppikursseja. Maalaiskunnissa oppivelvollisuuslain tuli olla voimassa viimeistään 1.8.1937 ja kaupunkikouluissa 1.8.1931. Oppivelvollisuudessa Suomi oli monia muita maita jäljessä. Esimerkiksi Preussissa, Tanskassa, Ruotsissa, Norjassa, Ranskassa ja Englannissa oppivelvollisuus tuli kansakouluihin jo 1800-luvun lopulla. Yhdysvalloissa kaikissa osavaltioissa alakoulu oli pakollinen vuodesta 1918 lähtien ja Kanadassa vuodesta 1921 lähtien oli kouluvelvollisuus. Velvollisuuden tuloa hidasti sisällissodasta ja elintarvikepulasta johtunut lama. Tämän takia toistakymmentä maalaisliiton ja kokoomuksen maanviljelijöiden edustajaa jätti anomuksen lain toimeenpanon lykkäämisestä vuoteen 1923. Perusteena oli, että oppivelvollisuus lisäsi oppilaiden määrää ja samalla opettajapulaa.¹⁶⁹

Oppivelvollisuuslain säätäminen sekä julkisin varoin ylläpidetyt koulut ja kansanopetus osoittivat, että koulutus oli toimintaa kansan elintason nostamiseksi. Asiaan vaikuttivat äänioikeuden uudistaminen ja kehittyvä talouselämä. Itsenäistyneen Suomen ja sisällissodan jälkeen oli tarve eheyttää kahtia jakautunut kansakunta. Koulutuksen tavoitteeksi tulikin yhteistyö ja yhteisten tavoitteiden saavuttaminen sisällissodan molempien osapuolten välillä ja tällä oli varmasti oma vaikutuksensa talvi- ja jatkosodassa taistelleiden yhteishenkeen.¹⁷⁰

Oppivelvollisuuden alkuvuosina sen toteuttaminen kävi hitaasti erityisesti maan itä- ja pohjoisosissa, joissa varattomuus ja pitkät koulumatkat vaikeuttivat koulunkäyntiä. Talvisodan ihmeeseen oppivelvollisuus ja kansakoulu vaikuttivat positiivisesti, vaikka viidesosa palvelleista miehistä ei ollut käynyt lain määräämää koulusivistystä. Kansakoulujen rakentaminen ja ylläpitäminen muodostuivat kuntien itsehallinnon tärkeimmiksi tehtäviksi. Oppivelvollisuuden myötä myös oppikouluun pyrkivien määrä kasvoi ja tämä kaikki loi entistä tasa-arvoisemman ja yhtenäisemmän yhteiskunnan. Oppivelvollisuus toi yhteen kaikki yhteiskuntaluokat ja syntyi koko Suomen kattavia ikäluokkia, joilla oli peruskoulutus, mikä loi pohjaa seuraavien ikäluokkien kouluttautumiselle. Vaikka oppivelvollisuudella oli suuri merkitys yhteiskunnalle, oli sen vaikutus pieni kaupungeissa, joissa kansakoulu oli jo vakiinnuttanut paikkansa. Lisäksi oppivelvollisuuden nostaminen 16-vuoteen tapahtui vasta

¹⁶⁹ Nurmi 1979, 60; Lindström 2001, 78-86; Sarjala 2001, 13; Numminen 2001, 105-106; Arola 2007, 30; Kuikka 2010, 11; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 24; Tuomaala 2011, 96.

¹⁷⁰ Lindström 2001, 78-79.

vuonna 1957.¹⁷¹ Vuonna 2020 oppivelvollisuuden ikärajaa nostettiin 18-vuoteen, joten muutokset tällä saralla ovat olleet hitaita koulutushistorian aikana.

4.6 Talvisota lakkauttaa koulutoiminnan osittain

1930-luvulla kansakoulun kävi jo lähes 80 % kouluikäisistä. Maaseudulla luku oli vielä suurempi, sillä 7–12-vuotiaista peräti 93 % kävi kansakoulua vuonna 1930 ja kymmenen vuotta myöhemmin kaikki maaseudun lapset kävivät kansakoulua.¹⁷² Maaseudun oppilasmäärän kasvu oli selitettävissä oppivelvollisuuden ja piirijakoasetuksen myötä perustettujen koulujen kautta. 1930-luvun alussa kaupunkikansakoulujen oppilaista kaksi kolmasosaa oli työläislapsia ja ylemmän yhteiskuntaluokan lapsia noin kuusi prosenttia. Oppivelvollisuuslain myötä ylemmän luokan lapset opiskelivat valmistavissa kouluissa, kun muut opiskelivat kansakouluissa.¹⁷³

Sodan uhan ollessa yhä enemmän läsnä kehoitettiin esimerkiksi Helsingissä äitejä ja lapsia siirtymään maaseudulle turvaan. Tämä tietenkin keskeytti koulunkäynnin. Kaupungeissa koulut jatkoivat toimintaansa vielä marraskuun 30. päivään asti 1939. Kesken jäänyt koulu saatettiin jatkaa loppuun välirauhan aikana iltaopiskeluna.¹⁷⁴ Maaseudun kansakouluissa koulunkäynti jatkui normaalisti ja sinne tuli kaupungeista pakoon lähteneitä oppilaita. Myös kaupungeissa jatkettiin koulutoimintaa vuokratiloissa ja vuoroluvuittain. Opetusvälineiden ja -tarvikkeiden saanti oli tietysti sota-aikana hankalaa, mutta opetus pyöri niillä materiaaleilla, joita saatiin.¹⁷⁵ Karjalan väestön siirtäminen johti siihen, että kansakouluihin tuli paljon oppilaita näiltä alueilta. Opetushenkilöstöstä naisopettajia toimi paljon lottina ja miesopettajia oli komennettu rintamalle. Opettajapula kasvoikin näiden kahden asian vuoksi ja evakkoalueilta tulleet opettajat helpottivat asiaa vain vähän.¹⁷⁶

Oulun kansakouluissa esiteltiin kehityskohteita vielä keväällä 1939 esimerkiksi historian opetuksen toteuttamistapojen kohdalla, mitä pohdittiin yhden opettajan matkakokemusten kautta. Keväällä 1939 Oulun ympäristön opettajayhdistyksen kokouksessa toivottiin opettajien osallistuvan valtakunnanrajan linnoitustöihin ja luovuttamaan palkkarahoja maanpuolustuksen

¹⁷¹ Lindström 2001, 95–97; Rantala 2001, 163; Jauhiainen 2001, 114; Buchardt et al. 2013, 13.

¹⁷² Kivinen 1988, 109; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 25.

¹⁷³ Ahonen & Rantala 1996, 64.

¹⁷⁴ Gladh 2013, 32–35.

¹⁷⁵ Kauranne 1966, 45–46.

¹⁷⁶ Syväoja 2010, 212.

hyväksi tehtävään keräykseen. Ylipäättään koulutyössä ilmapiiri oli rauhallinen ja merkkejä sodasta ei siinä voida havaita.¹⁷⁷ Oulussa talvisodan kynnyksellä puolustusvoimat ottivat lokakuun aikana käyttöönsä kaikki koulut Hietasaaren kansakoulua lukuun ottamatta. Kuitenkin lokakuun lopulla Keskuskansakoulu palautettiin koulukäyttöön, mutta pahimmillaan koulua käytiin kolmessa vuorossa ja koulu suljettiin joulukuusta toukokuuhun asti.¹⁷⁸

Talvisota johti siis koulunkäynnin lakkauttamiseen paikoittain. Maaseudulla koulunkäynti jatkui turvaan hakeutuneiden lasten vuoksi, mutta kaupungeissa koulua jouduttiin käymään vuoroluvuittain, eli osa oppilaista kävi koulua aamuisin ja osa iltaisin. Edes sota ei saanut koululaitosta lopettamaan toimintaansa, vaikka toiminnalla oli ongelmia opettajien, materiaalien ja tilojen puutteen vuoksi. Ennen sota ja sodan alkuvaiheessa kehitystyötä tehtiin edelleen, mutta luonnollisesti sota-aika hidasti sitä. Onkin erikoista, ettei sota vaikuttanut tämän enempää Suomen kansakoululaitokseen, mutta toisaalta se voi kertoa valtion halusta taata lapsille jatkuvuutta sota-arjen keskellä.

4.7 Oulun kaupungin kansakoululaitoksen kehittyminen

Oulu perustettiin vuonna 1605 ja sen teollistuminen tapahtui 1870-luvun aikana. Teollistuminen paransi Oulun henkistä ja taloudellista kehitystä.¹⁷⁹ Näiden kehitys johti myös koulutuksen ja kulttuurin kehittymiseen Oulussa. Maailmansotien välisenä aikana Oulusta tuli merkittävä pohjoissuomalainen kaupunki, jossa teollisuus veti työvoimaa ympäröiviltä alueilta ja tämä kasvatti kaupunkia entisestään.¹⁸⁰ Vuonna 1874 Oulun kaupungin väkiluku oli 6976 henkilöä, mutta jo vuonna 1898 väkiluku oli kirkonkirjojen mukaan 15060 ja henkikirjojen mukaan 13035. Itsenäistymisen vuotena Oulussa väkiluku oli kirkonkirjojen mukaan 21535 ja henkikirjojen mukaan 17850 henkilöä.¹⁸¹ Oulun kaupungin kehitykseen vaikuttivat samat syyt, kuin valtakunnalliseen kehittymiseen. Tästä syystä on oletettavissa, että myös koululaitos kehittyi samoista taustatekijöistä.

¹⁷⁷ Kujala 1990, 11, 25-26.

¹⁷⁸ Kujala 1990, 28; Valta 1998, 106-107.

¹⁷⁹ Hautala 1976, 61-63

¹⁸⁰ Kujala 1990, 11.

¹⁸¹ Hautala 1976, 711-712.

4.7.1 Oulun kaupungin kansakoululaitoksen perustaminen

Oulun kaupunkiin perustettiin jo 1600-luvulla pedagogia, joka toimi vuoteen 1843 asti triviaalikouluna ja jonka perintöä jatkaa nykyinen Oulun normaalikoulu. Triviaalikoulun yläalkeiskoulu väistyi vuonna 1875 kansakoulun tieltä ja ala-alkeiskoulun ympärille perustettiin Oulun oppikoulu. Muita kouluja olivat vapaaehtoisten lahjoituksilla toimineet pientenlastenkoulu, seurakunnan lukkarinkoulu sekä koulumusterit, joilla tarkoitetaan maksua vastaan yksityisopetusta antaneita opettajia, jotka olivat yleensä naisia. Kansakouluja perustettiin aiemmin Oulun ympäryskuntiin, kuin itse kaupunkiin. Haapavedelle ja Rovaniemelle kansakoulu tuli vuonna 1870, Liminkaan 1871, Simoon 1872 ja Oulun maaseurakuntaan 1873.¹⁸²

Oulun kaupungin päättäjät sopivat yksimielisesti 1.11.1871 kansakoulun perustamisesta. Kaupunkiin perustettiin aluksi kaksi alakansakoulua yhteisopetukseen, kaksi erillistä yläkansakoulua pojille ja tytöille, ja tarjottiin erityisopetusta yli 12-vuotiaille lapsille, jotka eivät olleet suorittaneet koulua. Alakansakoulun ja tyttöjen yläkansakoulun opetus toteutettiin kuudella naisopettajalla ja poikien yläkansakouluun palkattiin kaksi miesopettajaa. Opetuskieleksi määritettiin suomi ja opetus oli ilmaista. Vuonna 1876 alakansakouluun lisättiin niin sanottu valmistava luokka, sillä useilla oppilaiksi hakeutuvilla oli heikko lukutaito puutteellisen kotiopetuksen vuoksi. Valmistavat luokat lakkautettiin vuonna 1908, jolloin palattiin aiempiin vuosiluokkiin.¹⁸³

Kansakoulun oli tarkoitus aloittaa toimintansa jo syksyllä 1871, mutta johtokuntaa ja ohjesääntöä ei saatu laadittua ajoissa. Niiden säätämisessä kesti vuoteen 1873 asti. Johtokuntaan valittiin opettajia, mikä oli loogista heidän asiantuntemuksensa vuoksi. Oulun ohjesäännöt noudattivat yleistä kansakouluasetusta ja ottivat mallia muiden kaupunkien ohjesäännöistä. Ohjesääntöjä jouduttiin muokkaamaan myöhemmin oppivelvollisuuslain ja muiden kansakoululakien astuttua voimaan, mutta vuonna 1928 tehty ohjesääntö oli käytössä vuoteen 1948 asti.¹⁸⁴

Oulun kaupungin kansakoulu aloitti toimintansa 1.9.1874, eli kahdeksan vuotta valtakunnallisen kansakouluasetuksen vahvistamisen jälkeen. Tämä oli erikoista, sillä Oulu oli saavuttanut hyvän maineen koulukaupunkina. Todennäköisesti kansakoulun myöhäiseen

¹⁸² Huttunen 1974, 8; Hautala 1976, 530.

¹⁸³ Lahtinen 1949, 11-16

¹⁸⁴ Lahtinen 1949, 11-16.

perustamiseen vaikuttivat Oulun köyhäin pientenlastenkoulu, sunnuntai- eli käsityökoulu, mamsellien koulut ja ylioppilaiden kansakoulu, joiden katsottiin täyttävän kansakoulun tehtävät kaupungissa. Kaupungin suomenkielisen kansakoulun rinnalla toimi myös ruotsinkielinen kansakoulu vuosina 1880–1937, joka lopetti toimintansa oppilasmäärän laskettua. Koulusta oli muodostunut yksityisen ruotsalaisen keskikoulun pohjakoulu. Kuten laajemmin Suomessa, myös Oulussa arvioitiin, että kansansivistys olisi vieroittanut tavallisen kansan ruumiillisesta työstä ja tuottanut turhaa herrasväkeä. Oulussa oli selkeä halu turvata vallitseva yhteiskunnallinen tila ja tästä syystä suomenkielistä väestöä ei haluttu kouluttaa. Tämä olisi voinut johtaa suomenkielisiin oppikouluihin ja korkeampaan sivistyksen. Kansanopetus yhdistettiin usein myös köyhäinhoitoon ja kansakouluja vastustaneet ehdottivatkin, että toiminnassa olleiden koulujen oppilaiksi otettaisiin vain köyhien ja ei-varallisten lapsia. Kuitenkin myös Ouluun levisi kansanvalistusaate, mikä näki kansakoulun tärkeänä yhteiskunnan vuoksi.¹⁸⁵

4.7.2 Keskeisenä ongelmana koulurakennukset ja kasvava oppilasmäärä

Oulun kansakoululaitos aloitti toimintansa Kajaanintullin ja Heinätorin kouluilla. Kajaanintullin koulussa oli aluksi kolme luokkahuonetta, mutta jo vuonna 1873 koulua päätettiin laajentaa lisärakennuksella, joka valmistui vuonna 1897. Lisärakennukseen tuli neljä luokkahuonetta, voimistelusalit sekä opettajainhuone. Tontille rakennettiin vielä erillinen käsityöhuoneisto. Heinätorin koulussa oli kaksi luokkahuonetta, mutta vuosina 1874–76 tontille rakennettiin aikansa parhaiten varusteltu koulurakennus. Koulussa oli viisi luokkaa, voimistelusalit, käsityöhuone ja viisi opettajien asuinhuoneistoa, jotka muutettiin myöhemmin luokiksi. Jatkuvan oppilasmäärän kasvun vuoksi koululaitos joutui turvautumaan vuokrahuoneistoihin. Kirkkotorin kansakoulutalo helpotti hetkellisesti tilaratkaisua, mutta se soveltui huonosti koulutaloksi.¹⁸⁶

Tuiran kansakoulutalo valmistui vuonna 1900 ja siinä oli kuusi luokkahuonetta. Taloa laajennettiin vielä vuonna 1911 ja 1930-luvun alussa. Rakentamiseen vaikutti voimakkaasti Suomen kouluylihallituksen tarkastus. Aleksanterintorin koulutalo otettiin käyttöön vuonna 1908, mutta sekin soveltui huonosti koulukäyttöön. Hietasaaren koulutalo, jossa oli kaksi luokkahuonetta, siirtyi kaupungille vuonna 1928. Vuonna 1915 aloitettiin Keskuskansakoulun

¹⁸⁵ Lahtinen 1949, 9-10, 18-20; Hautala 1976, 530-531.

¹⁸⁶ Lahtinen 1949, 27-30; Hautala 1982, 337-338; Huttunen 1986, 275; Valta 1998, 40-42.

suunnittelu, joka valmistui vasta vuonna 1935. Syitä täysin uuden koulurakennuksen rakentamiselle olivat silloisten koulujen heikko kunto, ikä, epäterveellisyys ja -käytännöllisyys. Koulutalon rakentamista ajoivat kansakouluntarkastaja ja koululääkäri. Suunnittelun ja toteutuksen hitauteen olivat syinä taloudellinen tilanne ja oppilasmäärän kasvun tasaantuminen. Kouluverkosto laajeni vielä vuonna 1938, kun Koskelan ja Laanilan koulut siirtyivät kaupungille.¹⁸⁷

Pahimmasta ongelmasta eli tilanpuutteesta kertoo se, että vuosivälillä 1904–1914 oppilasluokkien määrä kasvoi 44 luokasta 59 luokkaan. Samana aikana kaupunki otti käyttöön vain yhden koulutalon ja laajensi Tuiran koulua. Vuonna 1915 kansakoulujen ylihallituksen tarkastus totesi kaupungin koulurakennukset huonoiksi, ahtaiksi ja terveydelle vaarallisiksi. Koulut pidettiin käytössä, vaikka huono ilma ja valaistus tekivät koulunkäynnistä vaikeaa. Oulun kaupunki paransi rakennuksia vasta 1930-luvulla, kun kouluhallitus määräsi kaupungille uhkasakon. Tämän takia Tuiran kansakoulua laajennettiin ja siellä tehtiin peruskorjaus. Muiden koulujen kohdalla tehtiin lähinnä ehostustöitä, kuten maalaamista. Talouslama toisaalta mahdollisti työttömien työllistämisen, mikä johti näihin korjaustöihin. Hetkellisesti tilanahtautteen toi ratkaisun vuonna 1935 valmistunut Keskuskansakoulu, mutta hyvin pian huomattiin, että asukasmäärän kasvaessa myös oppilasmäärä kasvoi ja jälleen kamppailtiin tilanpuutteen kanssa. Tästä kertoo esimerkiksi se, että Keskuskansakoululla jouduttiin turvautumaan vuoro-opetukseen.¹⁸⁸

Koulutalojen ongelmat olivat keskustelussa jo 1800-luvun puolella ja keskusteluissa korostui tilanpuute. Ratkaisuna tähän pidettiin lisärakennusten rakentamista ja vuokrahuoneiden hankkimista, mikä ei toiminut pitkällä aikavälillä. Oulun kansakoulujen tiloja leimasivat huonosti suunnitellut rakennukset ja se, että kouluina käytettiin täysin muihin tarpeisiin rakennettuja huoneistoja. Monet huoneistoista olivat päässeet huonoon kuntoon, mihin olivat johtaneet välinpitämättömyys ja näennäiset pyrkimykset tehdä säästöjä. Kansakoulut rakennettiin usein halvimmalle mahdolliselle tontille ja rakentamisen toteutti halvin urakoitsija. Tällä oli vaikutuksensa koulujen puutteellisuuteen. Vuonna 1876 valmistuneen Heinätorin koulun jälkeen Oulun kaupunki pidättäytyi koulutalojen rakentamisesta ja kunnossapitamisestä aina Keskuskoulun valmistumiseen asti. Tästä kertoo esimerkiksi se, että vuonna 1904 kaupungille tehtiin ehdotus Raksilan ja Karjasillan alueelle rakennettavasta

¹⁸⁷ Lahtinen 1949, 27-30; Hautala 1982, 337-338; Huttunen 1986, 275; Valta 1998, 40-42.

¹⁸⁸ Hautala 1982, 338-340; Valta 1998, 61, 106.

koulurakennuksesta, jota ei toteutettu. Tämänlainen suhtautuminen kansakoulujen rakentamiseen oli kuitenkin yleistä kaikkialla Suomessa.¹⁸⁹

Vuonna 1874 Oulun kansakouluun pyrki noin 300 lasta, joista voitiin ottaa vain 190 oppilasta tilan vuoksi. Kymmenen vuotta myöhemmin oppilaita oli 798, vuosisadan vaihteen jälkeen 1426 ja 1930-luvun alussa 2162. Oppilasmäärät kasvoivat Oulun asukaslukuun nähden paljon enemmän, mikä kertoo siitä, että vapaaehtoinen koulunkäynti lisääntyi kaupungissa. Alalaanilan, Koskelankylän ja Laanilan liittäminen kaupunkiin nosti myös oppilasmäärää. Oppilasmäärän kasvu ei ollut Oulussa jatkuvaa, vaan siihen vaikuttivat muun muassa tilojen puute, syntyvyyden lasku, ulkokuntalaisten kouluihin ottamisen rajoittaminen ja oppilaiden siirtyminen oppikouluihin. Sisällissodan vaikutus oppilasmäärään näkyi vasta 1920-luvun lopulla. Oppivelvollisuuslaki ei lisännyt oppilasmäärää kansakouluissa erityisesti, kuten ei muuallakaan Suomessa. Tähän oli syynä se, että kaupunkikouluihin oli kuulunut jo 1800-luvulla alakansakoulu ja koulupaikkoja piti tarjota kaikille kouluikäisille. Maalaiskunnissa alakoulu tuli pakolliseksi vasta oppivelvollisuuslain myötä. Samaan aikaan kaupungin asukasluku nousi tietyillä alueilla, kuten esimerkiksi Heinäpään alueella 1930-luvulla, mihin vaikutti Oulu-yhtiön kotiutuminen alueelle. Toinen koulu, johon alueellinen väkiluvun kasvu vaikutti, oli Tuiran kansakoulu, josta tuli 1930-luvun lopulla oppilasluvultaan Oulun suurin kansakoulu.¹⁹⁰

Oulun kansakouluissa toimi vuosina 1874–1917 yhteensä 110 kansakoulunopettajaa. Vuonna 1874 opettajia oli vain neljä, vaikka ohjesäännöissä oli määritelty yhteensä kahdeksan opettajaa. Kymmenen vuotta myöhemmin opettajia oli tehtävässä 17, vuosisadan vaihteessa 36 ja 1930-luvulla 68. Kaupungin opettajavirkoihin oli yleensä paljon hakijoita, joten tästä voidaan olettaa, että opetuksen taso oli hyvä.¹⁹¹ 1800-luvun lopulla ja vuosisadan alussa oppilaiden lukumäärä kasvoi 61 % ja opettajien lukumäärä miltei kaksinkertaistui. Opettajien lukumäärän kasvuun vaikuttivat oppilasmäärän lisäksi myös luokkakokojen pienentäminen ja se, että perustetut virat hyväksyttiin lähes aina kaupungin toimesta.¹⁹² Vuosina 1903–1920 oppilasmäärä kasvoi miltei 123 % ja opettajien lukumäärä kaksinkertaistui aiemmasta.¹⁹³

¹⁸⁹ Lahtinen 1949, 30-31; Huttunen 1974, 61-63, 95-100; Hautala 1976, 536; Huttunen 1986, 275; Valta 1998, 40-42.

¹⁹⁰ Lahtinen 1949, 22-23; Hautala 1982, 332-334; Huttunen 1986, 57-58, 275.

¹⁹¹ Lahtinen 1949, 23-24; Pirttiniemi 1988, 2.

¹⁹² Huttunen 1974, 60-61.

¹⁹³ Huttunen 1974, 92; Hautala 1982, 334.

Jatko-opetusta Oulun kansakouluissa annettiin vuodesta 1898 alkaen. Oulun rouvasväen yhdistys oli perustanut jo vuonna 1863 pientenlastenkoulun käyneille tytöille oman tyttökoulun, jonka toimintaan jatko-opetus pohjautui. Oulun tarjoama jatko-opetus oli kuitenkin lähinnä kansakoulukurssin kertausta, eikä jatkokoulun vertaista. Tytöille tarjottiin mahdollisuus opiskella käsityökoulussa ja kansakoulun talouskoulu perustettiin vuonna 1902, joka oli tarkoitettu vanhemmille oppilaille. Nämä eivät olleet kunnallisen koululaitoksen ylläpitämiä, vaan vuonna 1916 tyttöoppilaita varten perustettiin jatkokoulu, joka antoi lähinnä talousopetusta.¹⁹⁴

Vuonna 1920 jatko-opetus laajeni koskemaan myös poikia. Koulussa panostettiin aineopetukseen ja tämä johti siihen, että koulussa toimi useita eri ammattilinoja. Näitä olivat esimerkiksi puutyö-, metallityö-, kotitalous-, käsityö-, kaupallinen- ja kone- ja sähköopin linja. Oppivelvollisuuslain myötä jatkokouluista tuli kaksivuotisia, mutta Oulussa opettajia ei vakinaistettu ennen vuotta 1931, kun lain toimeenpaneminen meni umpeen. Lukuvuodesta 1935–36 lähtien jatko-opetusta tarjottiin liike- teollisuus- ja kotitalouslinjoilla. Lisäksi vuonna 1936 perustettiin kirjallisuus-, kieli-, liikuntakasvatus- ja musiikkikerhot. Jatkokoulujen opetus painottui ammatteihin, mikä huolestutti ammattikoulujen väkeä, koska he pelkäsivät ammattikoulujen lakkauttamista. Kansakoulujen johtokunta koki, että ammattikouluja oli liikaa ja osan niistä olisi voinut lopettaa, joten huoli oli aiheellinen. Oulun jatkokoulujen sisältö pyrki vastaamaan mahdollisimman hyvin paikkakunnan elinkeinoelämään. Jatkokoulun toteuttamisen haasteina olivat oppilaiden haluttomuus hakeutua kouluun sekä kouluväen epävarmuus opetettavista sisällöistä ja koulutuksen päämäärästä. Iltajatkokoulun perustaminen nosti oppilasmäärää ja myöhemmin opetus siirtyi kokonaan iltaan, sillä useat oppilaat kävivät töissä koulun ohella.¹⁹⁵

4.7.3 Oulun kansakoulujen hallinto ja opettajat kehitystyön edistäjinä

Tärkeässä roolissa kansakoulujen hallinnossa oli kansakouluntarkastaja, joka valvoi ja ohjasi koululaitoksen toimintaa omalla alueellaan. Kansakoulutarkastajan virkaa hoidettiin Oulussa vuoteen 1913 asti sivutoimena ja siitä lähtien päätoimisena. Tätä on pidetty yhtenä kehitysasteena Oulun koululaitokselle, mutta viranhaltijoiden vaihtuvuus oli tämänkin jälkeen suurta. Sivutoimisessa tehtävässä toimi oppikoulun opettajia ja pappeja. Pisimpään tehtävässä

¹⁹⁴ Hautala 1976, 532; Hautala 1982, 342-343; Somerkivi 1985, 26-27; Huttunen 1986 276-277.

¹⁹⁵ Lahtinen 1949, 18-20; Hautala 1976, 532; Hautala 1982, 342-344; Kiuasmaa 1982, 34; Somerkivi 1985, 26-27; Huttunen 1986, 276-277.

toimi V. G. Aulin, joka toimi tehtävässä 18 vuotta. Muita merkittäviä tarkastajia olivat muun muassa Leino Pentzin, jonka aikana toteutettiin koulukeittola. Risto Kuosmanen, jonka aikana tehtiin uusi ohjesääntö kansakouluille. Aarno Saarensivu, jonka kaudella aloitettiin Keskuskansakoulun rakentaminen, kokeiltiin vapaaluokkia ja otettiin työkirjat yleisemmin käyttöön opetuksessa sekä viimeisenä Aarne Lahtinen, jonka aikana toinen maailmansota koetteli koululaitosta, jatkuva tilanahtaus oli ongelmana ja kaupungin laajeneminen tuotti lisätyötä. Kansakouluntarkastajien ehdotuksesta luovuttiin 1910-luvulla muun muassa kaavamaisesta opetussuunnitelmasta. Oulun kansakouluntarkastajan toimipiiri oli varsin laaja ja sen pohjoisimpana kuntana oli Simo, itäisimpänä Kuusamo ja eteläisimpänä Temmes.¹⁹⁶

Kansakoulujen hallintoon kuului myös kansakoulujen johtokunta, jossa oli seitsemän jäsentä. Heistä yksi oli opettajien edustaja. Opettajaedustajan rooli perustui opettajakunnasta tulleeisiin aloitteisiin, joiden kohdalla edustajan tehtävänä oli puolustaa näitä aloitteita, pyrkiä kehittämään koululaitosta eteenpäin ja antaa opettajien näkökulma asioihin. Tärkeä vaikuttaja kehitykseen olivat opettajainkokoukset. Opettajainkokoukset tekivät tiivistä yhteistyötä johtokunnan kanssa, koska ne eivät olleet lainvoimaisia. Tämä tarkoitti sitä, etteivät opettajainkokousten päätökset velvoittaneet hallintoa tekemään niiden mukaisia ratkaisuja. Opettajainkokouksista tuotiin kuitenkin uudistuksia, joita johtokunta ja kaupunginpäättäjät toteuttivat. Opettajisto seurasi pedagogian kehitystä ja pyrki pitämään kansakoulut mukana tässä kehityksessä. Tästä kertoo esimerkiksi se, että ajanjaksolla 1897–1901 Oulun läänissä opettajista vain 10 % ei ollut suorittanut seminaarikurssia.¹⁹⁷

Oulussa kansakoulunopettajat suhtautuivat positiivisesti itsensä kehittämiseen ja siten pysyivät kehityksen ja vaatimusten tasolla. Oululaiset opettajat pyrkivät saamaan hyvän tieto- ja taitotason koulutyönsä tekemiseen. Oulusta hakeutui opettajia suorittamaan yliopistollisia tutkintoja, mutta kaikille tämä ei ollut mahdollista. Nämä opettajat pyrkivät hyödyntämään opintokursseja, -matkoja ja opettajakokouksia itsensä kehittämisessä. Oulussa vuonna 1878 perustettu opettajakirjasto tarjosi kasvatusopillisia teoksia opettajille. Kokouksien ja matkojen sisällöt käsitelivät usein ajankohtaisia opetus- ja kasvatusaiheita, minkä tarkoituksena oli antaa ideoita opettajille. Matkoja tehtiin paikallisten tai valtakunnallisten opettajayhdistysten myöntämällä apurahoilla. Yleisesti ottaen koululaitosta koskevat uudistukset olivat lähtöisin

¹⁹⁶ Aminoff 1914, 479; Lahtinen 1949, 14; Huttunen 1974, 82-83; Hautala 1982, 336; Huttunen 1986, 275-276.

¹⁹⁷ Halila 1949b, 335; Hautala 1982, 335-337.

oululaisten paikallisista kokouksista ja opettajia konsulttoitiin kansakoulun johtokunnan tekemiin ehdotuksiin.¹⁹⁸

Opettajat vaikuttivat myös opettajayhdistyksissä, jotka julkaisivat Oulussa *Koti ja koulu* -nimistä lehteä. Se sisälsi kasvatusta ja opetusta koskevia kirjoitelmia. Opettajat järjestäytyivät yhdistykseksi turvatakseen ammattialansa ja ammatin kehittämisen. Päätös järjestäytymisestä tehtiin rahtiuskokouksessa vuonna 1906. Järjestäytymisessä saattoi kestää, koska opettajista suurin osa edusti uskonnollis-kansallista aatemaailmaa. Oulussa kansakoulunopettajien sosiaalinen tausta oli homogeenisempää kuin muualla maassa, sillä noin 40 % opettajista oli syntyperäisiä oululaisia ja heidän taustansa olivat talonpoikia, talollisia ja ylimystöä.¹⁹⁹ Tämä kertoo siitä, että opettajankoulutuksen jälkeen oululaiset opettajat palasivat Ouluun.

Valtionapua kansakouluille kaupunki sai vuodesta 1901 lähtien. Valtionapu kasvoi vuoteen 1910 saakka, mutta sen jälkeen se pienentyi. Venäjän sotatoimien vuoksi avustusten määrät saattoivat puolittua tai niitä ei jaettu lainkaan. Ensimmäisen maailmansodan puhkeaminen toi lisää vaikeuksia taloudellisesti.²⁰⁰ Oppilasmäärän hidas kasvu ja väheneminen 1920-luvulla antoi kaupungille mahdollisuuden lykätä uudistustoimia. Tämä oli ristiriidassa koulutusväen toiveiden kanssa. Maailmanlaajuinen lama iski Ouluun vuosina 1928–1934, jolloin teollisuuden bruttoarvo oli laskusuhdanteinen. Vuoden 1928 taso ylitettiin vasta vuonna 1937, jolloin myös palkkasummat ja työntekijöiden lukumäärä ylittivät lamaa edeltäneen määrän. Kaupungin positiivisesta suhtautumisesta koululaitokseen kertoo kuitenkin se, että vuonna 1931 kansakoulun budjetin kasvu oli suuri, vaikka talouslama oli pahimmillaan. Merkittävänä kehityskohteina olivat ruumiillisen rankaisemisen poistaminen vuonna 1908, joka tapahtui valtakunnallisesti joitakin vuosia myöhemmin sekä koululääkärin viran perustaminen vuonna 1912, mihin otettiin vaikutteita Helsingistä.²⁰¹

Toisaalta oppivelvollisuuslaki pakotti huoltajat laittamaan lapsensa kouluun, joten koulujen varoille oli tarvetta. Yleisesti koululaitos kehittyi määrällisesti ja laadullisesti opettajien lukumäärän kasvaessa, erikoisopettajien määrän lisääntyessä ja aineenopettajien yleistyessä. Muutosta heijasti myös kansakoulun hallinnon kasvaminen. Vaikka kansakoulun järjestäytymisessä oli omat ongelmansa ja sen kehittämisessä vallitsi pysähtyneisyys, oli

¹⁹⁸ Metsikkö 1943, 53; Lahtinen 1949, 24-26.

¹⁹⁹ Metsikkö 1943, 47-64; Pirttiniemi 1988, 59-62.

²⁰⁰ Hautala 1976, 422-441, 532, 624.

²⁰¹ Lahtinen 1949, 15-16; Hautala 1976, 383; Hautala 1982, 85-86, 332; Huttunen 1986, 53, 66.

toteutuneista muutoksista havaittavissa ne tekijät, jotka johtivat Oulun nykyiseen asemaan yliopistokaupunkina ja uuden tiedon ja taidon kehittäjänä.²⁰²

Oulun kaupungin kansakoululaitos perustettiin varsin myöhään verrattuna muuhun Suomeen ja Oulun tarjoamiin koulutusmahdollisuuksiin. Toisaalta Oulussa oli runsaasti erilaisia kouluja, joiden ajateltiin kattavan kansakoulun tarpeet. Kansakoululaitoksen perustamisen myötä jatkuvana ongelmana oli oppilasmäärän kasvu, mikä johti opettajapulaan ja koulutilojen puutteisiin. Oppilasmäärän kasvu johtui kaupungin ja sen ympäristön väestönkasvusta sekä Oulun teollistumisesta. Opettajapulaa ratkaisemiseen suhtauduttiin myönteisesti, mutta koulutilojen puutteisiin oltiin joko hitaita tai haluttomia reagoimaan kunnolla. Oulun kaupunki teetti lähinnä lisärakennuksia ja muutostöitä jo olemassa olleille kouluille tai vuokrasi koulukäyttöön sopimattomia tiloja väliaikaisratkaisuiksi. Tuiran ja Keskuskoulun koulurakennusten rakennuttaminen olivat ainoat merkittävät pyrkimykset helpottaa koulujen tilanpuutetta. Näistä huolimatta Oulun kaupunki tuntui suhtautuvan opettajistoon ja sen kehitysideoihin varsin positiivisesti. Oulu myös osoitti olevansa edelläkävijä joissakin kehitysasioissa, kuten ruumiillisen rankaisun poistamisessa, ja oli innokas tarjoamaan ja kokeilemaan erilaisia koulumuotoja, mitä apu- ja jatkokoulut todentavat.

²⁰² Hautala 1976, 624; Huttunen 1986, 279.

5 Oulun kaupunginvaltuuston, -hallituksen ja rahatoimikamarin suhtautuminen kansakoululaitoksen uudistusehdotuksiin

Tässä pääluvussa tarkastelen Oulun kaupunginvaltuuston, -hallituksen ja rahatoimikamarin arkistoitujen aineistojen pohjalta niiden suhtautumista kansakoulujen kehittämiseen. Tarkastelen näitä aineistoja neljänä eri ajanjaksona. Ensimmäiseksi vuosia, jolloin Ouluun tuli kansakoululaitos, seuraavaksi piirijakoasetuksen vuosia, sitten oppivelvollisuuslain tuloa ja lopulta talvisodan aikaa. Vuoden 1866 kansakouluasetuksen ajalta aineistosta ei löytynyt mainintoja koulutuksesta, joten olen jättänyt sen pois käsittelystä. Yleisesti ottaen Oulun kaupunginpäättäjät saivat suhteellisen vähän kirjeitä valtakunnalliselta tasolta, jotka koskivat kansakoulutoimintaa. Esimerkiksi keisarillinen senaatti tai maaherrat eivät lähettäneet kansakouluja koskeneita päätöksiä lainkaan vuosina 1861–1908.²⁰³ Oulu oli merkittävä koulukaupunki jo 1800-luvulla ja onkin erikoista, ettei valtakunnalliselta tasolta tullut painetta perustaa kansakouluja kaupunkiin. Toisaalta Oulun maine koulukaupunkina saattoi luoda ajatuksen, ettei Ouluun tarvinnut perustaa kansakoulua muiden koulujen rinnalle. Tämä voisi selittää Oulun epäaktiivisuuden kansakoululaitoksen synnyn alkuvaiheen.

5.1 Vuodet 1873–1875 – Kansakoulujen kehitystoiminnan hiljaisin ajanjakso

Kansakoululaitoksen perustamisvaiheessa keskustelua kehitystoimista käytiin arkistojen perusteella melko vähän. Rahatoimikamarin ja kansakoulujen toimijoiden kirjeenvaihto oli vähäistä. Kamari lähetti ensimmäiset kirjeet kansakoulun johtokunnalle ja rehtorille vasta vuonna 1876.²⁰⁴ Oli erikoista, ettei arkistosta noussut esiin kansakoululaitoksen perustamiseen liittyviä keskusteluja. Olisi voinut olettaa, että kaupunginpäättäjät olisivat halunneet osallistua ja vaikuttaa enemmän koulujen järjestäytymiseen. Toisaalta ehkä tähän oli syynä muiden koululaitosten määrä Oulussa, minkä vuoksi on ajateltu, ettei kansakoululaitos saisi erityisesti suosiota.

Kaupunginvaltuuston kohdalla yhteistyö kansakoulujen johtokunnan kanssa alkoi vuodesta 1875 lähtien, eli noin puoli vuotta koululaitoksen aloittamisesta. Johtokunta pyysi valtuustolta muun muassa 10000 markan määrärahaa koulujen ylläpitoon, uuden kansakouluntarkastajan ja

²⁰³ Kaupunginvaltuustolle saapuneita kirjeitä ja asiakirjoja 1861-1908. OKVA ECII:9. OKA.

²⁰⁴ Kaupunginhallituksen kirje kansakoulun johtokunnalle 9.11.1876, §134. OKHA Aa:1. OKA; Kaupunginhallituksen kirje kansakoulun johtokunnalle 8.12.1876, §144. OKHA Aa:1. OKA.

kyläkoulujen johtokunnan jäsenten nimittämistä.²⁰⁵ Myöhemmin johtokunta pyysi kansakoulun aloitusrahan korottamista 40000 markkaan, mistä puuttui sillä hetkellä 30000 markkaa. Tämä kertoo siitä, että aiemmin pyydetty summa myönnettiin. Lukuvuoden 1874 alkaessa johtokunta ilmoitti valtuustolle, että oppilaita oli hakenut kouluun enemmän, kuin tilat ja opettajat pystyivät ottamaan. Tästä syystä olikin ehdotettu yhden lisäopettajan palkkaamista.²⁰⁶ Lisäopettajan palkkaaminen tukee aiemmassa pääluvussa esitettyjä havaintoja siitä, että opettajien määrä oli suunniteltua pienempi ja kouluihin oli runsaasti halukkaita oppilaita. Anotut lisävarat kertovat siitä, että kansakouluihin ei heti panostettu suuria summia. Niiden suosio kuitenkin pakotti kaupunginpäättäjiä lisäämään määrärahoja. Valtuusto myönsi varoja kansakouluille, joten voidaan olettaa, että niihin on haluttu panostaa, vaikka budjetti nelinkertaistui alkuperäisestä.

Kansakoululaitoksen perustamisen ja piirijakoasetuksen välillä keskustelu ja kehitystoimet kansakouluja kohtaan aktivoituivat selkeästi. Ensimmäisiä tärkeitä asioita rahatoimikamarin kohdalla olivat Heinätorin kansakoulun korjaukset ja uuden kouluhuoneen rakentaminen. Asian suunnittelu aloitettiin vuoden 1878 tammikuussa ja päätös rakennuttamisesta tehtiin kesäkuussa 1878.²⁰⁷ Heinätorin kansakoulun yhteyteen perustettiin myös kansankirjasto ja lukusali, joiden käyttäjinä oli kaupungin työväestö.²⁰⁸ Kansakoululaitoksen perustamisen ja piirijakoasetuksen välisenä aikana rahatoimikamari panosti runsaasti kansakoulurakennusten ylläpitoon. Vuosien 1878–1896 välillä rahatoimikamari sai ehdotuksia Heinätorin kansakoulun pihan koristelemisesta puilla ja pensailla, uudesta koulurakennuksesta, kuistista, pihalaudoituksesta ja katosta.²⁰⁹ Muut ehdotukset hyväksyttiin, mutta rakennusmestari oli nähnyt pihalaudoituksen tarpeettomana ja tällä perusteella rahatoimikamari oli hylännyt ehdotuksen.²¹⁰

Rahatoimikamari suhtautui myönteisesti kansakoulujen uudistamiseen ja rakennustoimiin, kunhan ne koskivat jo aiemmin perustettuja kouluja. Kamari antoi arvoa myös muiden kaupungintoimijoiden, kuten rakennustoimiston, sanomisille ja huomioi ne päätöksenteossa.

²⁰⁵ Kansakoulujen johtokunnan ehdotus kaupunginvaltuustolle 29.1.1875; 15.2.1875; 16.4.1875. OKVA ECII:1. OKA; Hadsfulhnäktiges i Uleåborg Protokoller och Brefkonsept §6 2.2.1875; §1 22.3.1875; §9 5.5.1875. OKVA CI:1. OKA.

²⁰⁶ Kansakoulujen johtokunnan ehdotus kaupunginvaltuustolle 28.4.1875; 1.9.1875. OKVA ECII:1. OKA.

²⁰⁷ Luettelo rahatoimikamarin käsitellyistä tärkeimmistä asioista 1878. ORA DIab:1. OKA.

²⁰⁸ ”Vuosikertomuksia”. OKVA ECII:9. OKA.

²⁰⁹ Rahatoimikamarin käsitellyt tärkeimmät asiat 1876–1881, 28.1.1878; 11.6.1878. ORA DIab:1. OKA; Rahatoimikamarin käsitellyt tärkeimmät asiat 1879–1896, 13.4.1885; 11.10.1886; 21.3.1887; 25.11.1891; 27.4.1896. ORA DIab:3. OKA.

²¹⁰ Rahatoimikamarin ptk. 27.4.1896 §62; 25.6.1897 §123. ORA DI:6. OKA; Rakennusmestarin kirje rahatoimikamarille 22.6.1897. ORA DIId:16. OKA.

Poikkeuksena uusien koulujen perustamisesta oli Tuiran kansakoulun rakennuttaminen, josta päätettiin 12.4.1896. Koulurakennuksen tarve johtui Oulun ja Tuiran alueen asukasluvun kasvusta.²¹¹ On mahdollista, että myös piirijakoasetus vaikutti tähän toimeen. Koulujen ylläpidosta kertovat Kajaanintullin kansakoulun huoneiden muutostyöt vuonna 1886, lisärakennusten rakennuttaminen vuosina 1886 ja 1896, ja korjaustyöt vuonna 1894.²¹² Lisärakennuksen luokista oli tarkoitus tehdä korkeat ja rakentaa kouluun voimistelusaliksi, joka olisi kaikille koulun oppilaille käytössä. Suunnitelman ehtona oli mahdollisimman edullinen ja yksinkertainen toteutus.²¹³ Vuonna 1896 otettiin merkittävä askel erityisopetuksen kohdalla, kun kaupunginvaltuusto oli suositellut rahatoimikamarille opettajan palkkaamista heikommille oppilaille. Lisäksi kansakouluille päätettiin palkata lisäopettaja.²¹⁴

Oulun kansakoulujen alkuvaiheessa kaupunginpäättäjien osallisuus kansakoulujen uudistamisessa oli lähinnä koulurakennusten rakennuttamista, ylläpitoa ja taloudellisten resurssien mahdollistamista. Poikkeuksena olivat lisäopettajien palkkaamiset kansakouluille. Päättäjät eivät erityisemmin keskustelleet uudistuksista, vaan lähes kaikki kansakoulujen johtokunnan ehdotukset toteutettiin sellaisinaan. Ehdotusten vähyys voi kertoa siitä, ettei kansakoululaitos tehnyt uudistuksia sen alkuvaiheessa, vaan se haki vielä toimintamuotojaan. Myöhemmillä ajanjaksoilla koulujen ja päättäjien välinen keskustelu lisääntyi, josta osoituksena olivat vuosien 1875–1897 välillä tapahtuneet uudistukset.

5.2 Vuodet 1897–1899 – Kansakoulujen kehittämiskeskustelun lisääntyminen

Piirijakoasetuksen aikoihin eli, vuosina 1897–1899 kirjeenvaihto rahatoimikamarin ja koululaitosten välillä oli selkeästi vilkkaampaa, kuin aiemmalla tarkastelujaksolla. Kamari lähetti kirjeitä kansa-, teollisuus- ja kauppakoulujen johtokunnille sekä Suomen kouluylihallitukselle. Yhteensä kirjeitä lähetettiin tuona aikana 25 kappaletta.²¹⁵

Mielenkiintoinen kehityskohde oli naisopettajien tekemä palkankorotuspyyntö. Kaupunginvaltuusto hylkäsi tämän yksimielisesti, koska kaupungille oli asetettu uusi

²¹¹ Rahatoimikamarin käsitellyt tärkeimmät asiat 1879-1896, 12.4.1896. ORA DIab:3. OKA.

²¹² Rahatoimikamarin käsitellyt tärkeimmät asiat 1879-1896, 3.5.1886; 29.11.1886; 5.2.1894; 11.5.1896. ORA DIab:3. OKA.

²¹³ Rahatoimikamarin ptk. 11.6.1896 §67. ORADI:6. OKA.

²¹⁴ Rahatoimikamarin ptk. 5.10.1896 §137, §139. ORA DI:6. OKA.

²¹⁵ Kaupunginhallituksen postikirjat 1891-1918, esim. 4.1.1897 §186; 27.1.1897 §9; 29.12.1897 §169; 10.4.1898 §24; 4.5.1899 §40. OKHA Aa:2. OKA.

palkkaussäännöstö, joka ilmeisesti nosti myös naisopettajien palkkaa.²¹⁶ Aineistossa ei mainita, oliko ehdotuksen takana naisopettajien pyrkimys tasa-arvoisempaan palkkaukseen miesopettajien kanssa. On hyvin mahdollista, että jonkinlainen tasa-arvoajatus pyynnön taustalla oli, sillä naiset saivat pienempää palkkaa, vaikka toimivat samassa tehtävässä kuin miesopettajat. Naisia oli huomattavasti enemmän opettajina ja pienempi palkka voitiin kokea epäreiluna.

Lisämäärärahojen pyynnot jatkuivat tälläkin tarkastelujaksolla. Vuonna 1897 johtokunta pyysi 325 markan lisärahaa, minkä valtuusto hyväksyi yksimielisesti.²¹⁷ Lisämäärärahoja pyydettiin myös opettajille myönnettyjä palkankorotuksia ja lisäopettajia varten. Näihinkin ehdotuksiin kaupunginvaltuusto suostui.²¹⁸ Varoja saatiin valtion apurahoista, joita kansakoulujen johtokunta oli pyytänyt yhteensä 18000 markkaa. Kaupunginvaltuusto oli suhtautunut tähän pyyntöön myönteisesti ja ryhtynyt välittömästi toimenpiteisiin, että apuraha saataisiin.²¹⁹ Luultavasti suurempana motivaationa kaupungille oli menojen supistaminen, kuin kansakoulujen kehittäminen. Kansakoulujen johtokunnan esittämä pyyntö on voinut olla ennakkointia piirijakoasetusta ajatellen. Suomen kouluylihallitus pyysi myöhemmin selvitystä kaupungilta apurahan nousuun. Syy apurahan korotukseen oli ollut kansakoulujen menojen lisääntyminen lukuvuonna 1896–97 peräti 6450 markalla, jota voidaan pitää todella suurena kasvuna. Kansakoulujen johtokunnan mukaan kulujen nousun syynä olivat uusi koulurakennus, kahden aiemman koulurakennuksen peruskorjaukset sekä lämmitys- ja valaistuskulut.²²⁰

Vuonna 1897 kaupungin valiokunnat antoivat ensimmäisen kerran ehdotuksen anniskeluyhtiön voittovarojen jakamisesta kansakouluille.²²¹ Tästä tuli vakiintunut lisävara kansakouluille. Varoista myönnettiin 1500 markkaa köyhien oppilaiden vaatetukseen, 500 markkaa käsitöiden edistämiseen, 300 markkaa lasten kirjastolle, 300 markkaa stipendeiksi päätöskirjan saaville oppilaille sekä 200 markkaa opettajakirjastolle.²²² Valiokunta antoi samanlaisen ehdotuksen myös seuraavana vuonna.²²³ Vuonna 1897 kaupunginvaltuusto päätti lisäopettajan palkkaamisesta toisen luokan rinnakkaisluokalle.²²⁴ Tälle rinnakkaisluokalle tuli vielä

²¹⁶ Kaupunginvaltuuston ptk. 11.2.1897 §33; 11.3.1897 §51. OKVA CI:24. OKA.

²¹⁷ Kaupunginvaltuuston ptk. 20.5.1897 §111. OKVA CI:24. OKA.

²¹⁸ Kaupunginvaltuuston ptk. 16.9.1897 §147; 16.12.1897 §208. OKVA CI:24. OKA.

²¹⁹ Kaupunginvaltuuston ptk. 4.11.1897 §171. OKVA CI:24. OKA.

²²⁰ Kaupunginvaltuuston ptk. 10.3.1898 §34; "Selvä". OKVA CI:25. OKA.

²²¹ Valiokuntien mietintö 1897. OKVA Cc:1. OKA.

²²² Kaupunginvaltuuston kirje rahatoimikamarille 14.6.1897. ORA DI:16. OKA.

²²³ Valiokuntien mietintö 1898. OKVA Cc:1. OKA.

²²⁴ Kaupunginvaltuuston kirje rahatoimikamarille 27.9.1897. ORA DI:16. OKA.

rinnakkaisluokka vuonna 1899.²²⁵ Nämä tukevat havaintoja, että kaupunginpäättäjät olivat erittäin suostuvaisia uusien virkojen perustamiseen ja antoivat varoja melko anteliaasti kansakouluille.

Vuonna 1898 kaupunginvaltuusto anoi rahatoimikamarilta lisärahoitusta kansakouluille. Kansakoulut saivat korotettua valtiollista tukea, mutta oppilaiden määrän kasvu ja tästä syystä perustettu rinnakkaisluokka lisäsivät kuluja.²²⁶ Samana vuonna valtuusto alkoi suunnitella toden teolla uuden kansakoulun rakentamista Tuiraan, mihin tulisi oppilaita Ylä- ja Alalaanilan, Hintan ja Yrjänän tilojen mailta. Tarkoituksena oli selvittää, montako lukutaitoista kouluikäistä alueelta löytyi ja tiedustella, millä summalla nahkateollisuusyritys Veljekset Åström Oy osallistuisi koulun kannattamiseen.²²⁷ Yrityksen osallistuminen kansakoulun rakentamiseen oli erikoista, sillä mikään ei velvoittanut sitä tähän. Ehkäpä Åströmillä oli tehtaankoulu kaupungissa ja tukemalla kansakoulua se voisi siirtää oppilaat sieltä kaupungin kustannukselle. Toisaalta yritys oli aikanaan Pohjois-Euroopan suurin nahkatehdas, joten sillä oli varmasti suurta vaikutusvaltaa kaupungissa ja halua tukea alueen kehitystä. Erikoista oli, että Tuiraan ja Skröderin maa, jolle koulua suunniteltiin, ilmoitti, että sinne oli hankittava huoneisto kiertokoulua varten.²²⁸ Kiertokoulu tarkoitettiin ehkä väliaikaiseksi ratkaisuksi, kunnes uusi kansakoulutalo olisi valmistunut.

Kaupunki pyysi vuonna 1898 valtionavun korotusta ruotsalaisen lyseon reaaliasastolle. Kaupunki toivoi, että valtio ottaisi osaston huollettavakseen. Tämän ehdotuksen antoi valtuutettu Raneken.²²⁹ Ehdotuksen myötä syntyi toinen ehdotus, jonka antoi valtuutettu Almberg. Hän ehdotti, että valtiota pyydetäisiin ylläpitämään myös suomalaisen lyseon reaaliasastoa. Valtio ylläpiti lyseon luokkia 2–5, mutta sitä ylemmät toimivat yksityisillä varoilla. Suomalainen osasto oli ollut toiminnassa kaksi vuotta, joten se ei välttämättä täyttänyt valtionavun kriteereitä ja valtuusto jättikin asian pöydälle.²³⁰ Kun valtuusto palasi asiaan, päätettiin molemmille reaaliasastoille tehdä erillinen apuhakemus. Eriävän mielipiteen antoi pormestari Penttinen, jonka mukaan suomalaisen koulun avustuksen olisi voinut jättää pois.²³¹ Valtio hyväksyi päätöksen vuoden lopulla ja otti tehtäväkseen molempien reaaliasastojen

²²⁵ Kaupunginvaltuusto rahatoimikamarille 15.9.1899. ORA DI:18. OKA.

²²⁶ Kaupunginvaltuusmiehet rahatoimikamarille 14.9.1898. ORA DI:17. OKA.

²²⁷ Kaupungin valtuusmiehet rahatoimikamarille 14.9.1898. ORA DI:17. OKA.

²²⁸ Rahatoimikamarin ptk. 12.12.1898 §224. ORA DI:6. OKA.

²²⁹ Kaupunginvaltuuston ptk. 27.1.1898 §21. OKVA CI:25. OKA.

²³⁰ Kaupunginvaltuuston ptk. 10.3.1898 §35. OKVA CI:25. OKA.

²³¹ Kaupunginvaltuuston ptk. 31.3.1898 §50. OKVA CI:25. OKA.

ylläpidon.²³² Apurahojen hakeminen oli merkittävä osa koulujen kehittämistoimia, mutta jälleen kerran on vaikea olla pohtimatta, hakiko kaupunki valtionapua aidosta kiinnostuksesta koulutoiminnan kehittämiseen vai oman taloutensa keventämiseen. Kuitenkin voidaan olettaa, että reaaliasastoihin liittyneet hakemukset pyrkivät edistämään koululaitoksia. Erikoista oli pormestarin vastustus suomalaisen osaston apurahojen hankintaan, sillä se olisi keventänyt kaupungin omia menoja. Valtion myöntämä tuki oli myös yllättävä, sillä suomalainen osasto oli tosiaan toiminut vasta kaksi vuotta.

Kaupunginvaltuusto jatkoi palkankorotuspyyntöjen hylkäämistä vuonna 1898, kun opettaja Olga Nymanin pyyntö hylättiin. Valtuuston perusteluna oli, että Nyman nautti jo vuonna 1897 valmistuneen palkkaussäännön mukaista palkkaa.²³³ Toinen palkkaan liittyvä hylkääminen tapahtui opettaja Gränstenille, joka oli toiminut 14 vuotta Oulun maalaiskansakoulussa opettajana. Hän ei uuden palkkaussäännön mukaan saanut ikälisää työstään. Asia siirrettiin kansakoulujen johtokunnalle, joka ei voinut puolustaa Gränstenin palkankorotusta ja asia siirrettiin valmisteluvaliokunnalle. Valiokunta ehdotti palkankorotusta, josta valtuusto äänesti kaksitoista puolesta ja neljä vastaan. Valtuutettu Raneken antoi vastalauseen, koska hänen mukaansa ei ollut soveliasta antaa Gränstenille suurempaa palkkaa kuin muillekaan opettajille.²³⁴ Ranekenin vastalause voikin kertoa yleisestä suhtautumisesta palkankorotuspyyntöihin. Gränstenin tilanteessa opettajan tukena oli vuoden 1891 päätös ikälisistä ja valmisteluvaliokunnan kääntyminen hänen puolelleen. Suhtautuminen palkankorotuksiin oli todennäköisesti negatiivinen valtakunnallisen ajattelun vuoksi, minkä mukaan kansakoulujen opettajien oli hyvä olla yhteiskunnallisen asemansa kautta lähellä tavallista kansaa, jonka parissa se työskenteli.

Toisaalta valtuusto hyväksyi opettajien Taskisen ja Pallarin anomukset saada suurempaa hyyryrahaa eli vuokraan tarkoitettua palkan lisää. Molemmat olivat perheellisiä miehiä. Valtuutettu Raneken ehdotti, että nosto tehtäisiin ja varat otettaisiin kaupungin menoista.²³⁵ Ranekenin positiivinen suhtautuminen Taskisen ja Pallarin anomuksiin voi kertoa, että valtuusto suosi tiettyjä opettajia. Pallari ja Taskinen olivat molemmat merkittäviä vaikuttajia Oulun kaupungin kansakouluissa ja he tekivät esimerkiksi paljon opintomatkoja. Tämä voitiin nähdä positiivisena tekijänä lisävarojen myöntämiseen.

²³² Kaupunginvaltuuston ptk. 15.12.1898 §199. OKVA CI:25. OKA.

²³³ Kaupunginvaltuuston ptk. 10.3.1898 §44. OKVA CI:25. OKA.

²³⁴ Kaupunginvaltuuston ptk. 31.3.1898 §59; 8.9.1898 §118 "Peruukki"; 20.9.1898 §129. OKVA CI:25. OKA.

²³⁵ Kaupunginvaltuuston ptk. 15.12.1898 §197. OKVA CI:25. OKA.

Kaupungin positiivinen suhtautuminen opettajavirkojen perustamiseen näkyi vuonna 1898, kun ruotsinkieliselle kansakoululle ehdotettiin viran vakinaistamista. Pohjapalkaksi myönnettiin 1000 markkaa, johon lisättiin hyyryrahoja, palkkioita johtotoimisesta ja useamman osaston opettamisesta sekä ikälisät.²³⁶ Kansakoulujen positiivista kehittämistä oli myös Ranekenin ehdotus laskea ruotsinkielisen kansakoulun lukukausimaksut viidestä markasta yhteen markkaan, joka oli sama kuin suomenkielisessä koulussa. Tätä ehdotusta oli tukenut kansakoulujen johtokunta ja valtuusto päätti laskea maksuja.²³⁷ Toinen merkittävä kehitystyö oli lukuvuoden 1898–99 alussa perustetut yläkansakoulun kuudes- ja alakansakoulun kahdeksas rinnakkaisluokka. Näihin varat otettiin valtionavun lisästä.²³⁸ Teknillisen koulun kohdalla valtuusto päätti, että koulu saisi huonekaluja, lämmön ja valon, jos se jatkaisi toimintaansa vielä seuraavana lukuvuotena.²³⁹ Muita lisähankintoja oli Kajaanintullin kansakoululle annetut 200 markkaa kalustoa varten.²⁴⁰ Lisäksi arkistossa oli maininta yksityisen tyttökoulun lopettamisesta ja uuden koulun rakentamisesta valtion määräyksestä.

Vuonna 1899 Tuiran kansakoulun lisäksi alueelle kaavailtiin kuuromykkäinkoulua, jonka rakennuttamiseen päättäjät suhtautuivat myönteisesti.²⁴¹ Tätä asiaa edistettiin kaupunginvaltuuston toimesta asettamalla erillinen kouluneuvosto ajamaan asiaa eteenpäin.²⁴² Myös kuvernööri suhtautui kuuromykkäinkoulun perustamiseen positiivisesti ja välitti senaatin pyynnön saada rakennuspaikka Tuirasta.²⁴³ Kuvernöörin myönteinen suhtautuminen oli osoitus valtakunnallisen koulutuspolitiikan myönteisestä suhtautumisesta erityisopetukseen. Tämä nostaa myös Oulun arvoa koulukaupunkina ja osoittaa pyrkimyksestä tarjota monipuolista opetusta.

Tuiran kansakoulun suunnittelussa valtuusto hyväksyi lopullisesti kansakoulujen johtokunnan ehdotuksen koulun rakentamisesta ja kääntyi läänin kuvernöörin puoleen. Kuvernööriltä pyydettiin, että Oulun maalaiskunta veloitettaisiin rakentamaan ja ylläpitämään kansakoulua Tuiran alueen lapsille. Kuvernöörin mukaan tähän ei ollut tarvetta ja valtuusto antoi johtokunnalle luvan pohtia kansakoulutarpeen tyydyttämistä toisella tapaa.²⁴⁴ Asia palasi

²³⁶ Kaupunginvaltuuston ptk. 21.4.1898 §78; "Sveessi". OKVA Cl:25. OKA.

²³⁷ Kaupunginvaltuuston ptk. 12.5.1898 §96; 8.9.1898 §108; "Maksu". OKVA Cl:25. OKA.

²³⁸ Kaupunginvaltuuston ptk. 8.9.1898 §117; "Hedelmällisyyttä". OKVA Cl:25. OKA.

²³⁹ Kaupunginvaltuuston ptk. 15.12.1898 §196. OKVA Cl:25. OKA.

²⁴⁰ Rahatoimikamarin ptk. 24.1.1898 §29. OKVA DI:6. OKA.

²⁴¹ Kunnalliskertomus 1899, 2. OKVA Ch:3. OKA.

²⁴² Kaupunginvaltuuston ptk. 20.9.1898 §140. OKVA Cl:25. OKA.

²⁴³ Kaupunginvaltuuston ptk. 6.4.1899 §48. OKVA Cl:26. OKA.

²⁴⁴ Kaupunginvaltuuston ptk. 19.1.1899 §6; 6.4.1899 §49. OKVA Cl:26. OKA.

uudelleen valtuustolle käsittelyyn toukokuussa, kun valtuutettu Wekmanin mukaan Tuiran ja Skrööderin alueen lapsimäärän kasvun vuoksi koululle oli tarvetta. Asia jätettiin pöydälle ja kun asiaan palattiin, rahatoimikamaria kehoitettiin nopeisiin toimiin koulurakennuksen aikaansaamiseksi, eli valitsemaan koululle sopiva tontti ja laatimaan piirustukset kansakoulujen johtokunnan kanssa. Kiireellisyyteen vedottiin sillä, että koulua oli suunniteltu jo vuodesta 1895 alkaen.

Piirustukset saatuaan valtuusto kehotti rahatoimikamaria ryhtymään välittömästi kansakoulutalon rakentamiseen ja käyttämään tähän obligaatiolainalla saatuja varoja vuodelta 1895.²⁴⁵ Lopullinen päätös Tuiran kansakoulutalon rakentamisesta tehtiin valtuustossa 19.10.1899 ja rahatoimikamari antoi varat toteutukseen jo 28.10.1899.²⁴⁶ Koulun suunniteltiin olevan kaksikerroksinen, missä oli viisi luokkahuonetta, opettajainhuone, asunto johtajalle ja vahtimestarille sekä ulkokuoneet.²⁴⁷ Kansakoulunopettajat esittivät eriävän mielipiteen Tuiraan rakennettavan koulun sijoituspaikasta.²⁴⁸ Tuiran kansakoulun rakentaminen kertoi siitä hitaudesta, millä Oulun kaupungissa rakennutettiin uusia koulutaloja. Oppilasmäärä kasvoi jatkuvasti ja koululaitos joutui turvautumaan vuokratiloihin ja kaupunki silti viivytteli noin neljä vuotta koulurakennuksen toteuttamisessa. On erittäin mahdollista, että piirijakoasetus vaikutti jossain määrin kaupungin koulujen lisäämiseen. Toisaalta Oulussa väkiluvun kasvu ja alueliitokset nostivat oppilasmääriä. Opettajien eriävä mielipide koulun sijoituspaikasta oli erikoinen, sillä olisi voinut olettaa, että opettajat olisivat olleet tyytyväisiä uuden koulurakennuksen saamisesta.

Vuosina 1898–99 kansakoulujen talousarviot nousivat runsaasti. Vuonna 1898 valtiolta oli saatu 13000 markkaa valtionavustusta ja seuraavana vuonna saatiin 17225 markkaa. Opettajien palkkoihin vuonna 1898 meni 32080 markkaa ja seuraavana vuonna 33280 markkaa. Myös muut palkkiot, joihin kuuluivat palkat, palkankorotukset, vuokrat rahat ja eläkemaksut kasvoivat 16930 markasta 18752,50 markkaan. Vuonna 1898 opetusvälinekappaleiden ja kaluston hankkiminen Kajaanintullin kansakoululle ja valaistuksen ylläpitäminen nostivat menot 6100 markkaan. Seuraavana vuonna ne laskivat 3300 markkaan.²⁴⁹ Talousarvion nousu voi olla

²⁴⁵ Kaupunginvaltuuston ptk. 18.5.1899 §72; 14.9.1899 §78; 19.10.1899 §112. OKVA CI:26. OKA.

²⁴⁶ Kaupunginvaltuusto rahatoimikamarille 28.10.1899. ORA DI:18. OKA.

²⁴⁷ Kunnalliskertomus 1899, 7. OKVA Ch:3. OKA.

²⁴⁸ Rahatoimikamarin ptk. 25.9.1899 §133. ORA DI:6. OKA.

²⁴⁹ Kaupunginvaltuuston talousarviot 1898-1899. OKVA Cd:2-3. OKA.

selitettävissä luonnollisella oppilasmäärän kasvulla ja näistä johtuvilla tarpeilla, eikä piirijakoasetuksella.

Vuonna 1899 valiokunnat antoivat listaamispyynnön kaupungin toimialojen irtaimistoista, joka tarkoitti kansakoulujen kohdalla kaikkien kouluvälineiden kirjaamista ylös.²⁵⁰ Näitä irtaimistoluetteloja tarkasteltaessa voi huomata, ettei piirijakoasetus johtanut merkittäviin hankintoihin vuosina 1898-99. Kansakouluille hankittiin vuonna 1898 esimerkiksi tuoleja, kirjakaappeja, höyläpenkki, opetusmateriaalia, kuten laskuraameja, karttoja, planetaario, ihmisen torso, kasviseinätauluja sekä keisaritauluja. Vuonna 1899 tehtiin lisää hankintoja opetusmateriaaleihin, kuten geologisia seinätauluja, kivikokoelma, painomittoja sekä torso. Näinä vuosina asennettiin myös kattolamppuja kouluille, joilla pyrittiin viihtyisämpiin kouluoloihin.²⁵¹ Hankinnoista voi päätellä, että niiden taustalla oli opetusmetodien monipuolistuminen. Havainto-opin merkitys nousi ja tätä tukevat anatomiaan, geologiaan ja maantietoon liittyvät hankinnat. Tätä tukevat myös kouluilla jo aiemmin olleet opetusvälineet, kuten seinätaulut. Keisarivallan muistutuksena olivat keisarien muotokuvat, joiden jatkajina nykyisin kouluissa ovat tasavallan presidenttien muotokuvat. Kouluilla oli käytännönläheisiä ongelmia kuten se, että Heinätorin kansakoululla soittokello ei kuulunut kaikki luokkiin. Tästä syystä kansakoulujen johtokunta oli pyytänyt rahatoimikamarilta sähkökelloa koululle.²⁵²

Kansakoulunopettajien palkkaus muuttui vuonna 1899, kun opettajisto oli pyytänyt korotusta yleisen hintatason nousun vuoksi. Etenkin naisopettajisto pyysi palkankorotusta. Kansakoulujen johtokunta kannatti ehdotusta, sillä elinkustannukset olivat kasvaneet ja opettajien palkat olivat pysyneet matalina. Muutos palkoissa johti 10780 markan lisämenoihin. Valtuutettu Forsman esitti vastalauseen ja ehdotti perheellisten miesopettajien hyyryrahan nostoa 400 markalla ja miesopettajien palkkojen laskua 100 markalla. Päättäjät suostuivat valtuutettu Ranekenin ehdotukseen, jonka mukaan vanhassa palkkajärjestelmässä pysyvät opettajat saivat nauttia persoonallisista palkanlisistä, mutta saivat pienempää peruspalkkaa. Opettajille tarjottiin siirtoa uuteen järjestelmään, jossa rahapalkka oli suurempi, mutta ei sisältänyt persoonallisia palkankorotuksia tai muita etuja.²⁵³ Tasa-arvo nousee jälleen esiin tässä palkkakeskustelussa, kun naisopettajat pyysivät korotuksia ja valtuutettu oli

²⁵⁰ Valiokuntien mietintö 1899. OKVA Cc:1. OKA.

²⁵¹ Oulun kansakoulujen kiinteistö ja irtaimistoluettelo 1898-1899. ORA DII:3. OKA.

²⁵² Kansakoulujen johtokunta rahatoimikamarille 24.7.1899. ORA DIId:18. OKA.

²⁵³ Kunnalliskertomus 1899, 13. OKVA Ch:3. OKA; Kaupunginvaltuuston ptk. 30.11.1899 §146; 14.12.1899 §152. OKVA Cl:26. OKA.

vastaehdotuksena ehdottanut pelkästään miesopettajien lisien nostoa. Taustalla vaikutti varmasti ajatus, että mies oli perheen elättäjä, jolloin hänen oli saatava enemmän rahaa. Lapsettomien naisten palkka oli huomattavasti pienempi, sillä lisiä sai mitä enemmän oli lapsia.

Vuonna 1899 yläkansakouluun haluttiin lisätä kaksi miesopettajan virkaa ja alakansakouluun perustaa rinnakkaisluokka, sillä oppilasmäärä oli kasvanut 42 oppilaaseen ja tämän vuoksi piti perustaa naisopettajan virka.²⁵⁴ Oulun kaupungin kansakouluissa oli vuonna 1899 poikaoppilaita 674 ja tyttöoppilaita 687. Vakinaisista opettajista oli miehiä yhdeksän ja naisia viisitoista. Lisäksi kouluissa oli viisi tuntiopettajaa ja satunnaisia apulaisopettajia. Yläkansakoulussa opetti kahdeksan miesopettajaa ja viisi naisopettajaa. Oppilaista voidaan todeta, että yleisesti heidän käytöksensä oli hyvää, mutta kuusi oppilasta erotettiin varastamisen vuoksi.²⁵⁵ Oulussakin siis jouduttiin turvautumaan äärimmäisenä pidettyyn ratkaisuun eli koulusta erottamiseen oppilaiden rankaisemisessa.

Kaupungin varoja käytettiin myös Matilda Alaniskan yksityisen käsityökoulun perustamiseen ja sen huoneiston vuokraan.²⁵⁶ Mainittavaa on, että Oulun kauppakoululle anottiin jatkettua valtionapua toimintaa varten ja valtuusto puolsi sen hakemista.²⁵⁷ Oulun työväestön kouluttautumista varten pyrittiin saamaan luentosarjoja vuonna 1898 ja 1899. Tämä oletettavasti onnistui, sillä rahatoimikamaria laskutettiin asiasta noin 1800 markan edestä.²⁵⁸ Positiivisia kehitystoimia löytyi runsaasti, mutta ne toistivat yleistä kaavaa opettajien virkojen suhteen. Kaupunki pyrki saamaan valtionapua menoihin, joten täysin omasta budjetista näitä uudistuksia ei tehty. Käsityökoulun perustaminen ja työväestön kouluttaminen olivat kehitysaskelia kohti jatko- ja ammattikoulujen vakiinnuttamista Oulussa.

Piirijakoasetuksesta Oulun kaupungissa ei keskusteltu lainkaan. Tähän vaikuttaa se, ettei asetus vaikuttanut erityisemmin kaupunkien kouluihin, sillä se oli tarkoitettu ennemmin maaseudun kouluttamiseen. Välimatkat kaupungissa olivat lyhyet, joten uusien koulujen tarve syntyi ennemmin oppilasmäärän kasvusta. Jaksolta voidaan kuitenkin huomata, että kansakouluihin käytetyt varat kasvoivat ja uudistukset lisääntyivät. Inventaariolistat ja menoarviot osoittavat,

²⁵⁴ Kunnalliskertomus 1899, 19-21. OKVA Ch:3. OKA; Kaupunginvaltuuston ptk. 16.3.1899 §33; 14.9.1899 §81. OKVA Cl:2.6 OKA

²⁵⁵ Kunnalliskertomus 1899, 83. OKVA Ch3. OKA.

²⁵⁶ Kaupunginvaltuuston ptk. 19.10.1899 §107. OKVA Cl:26. OKA.

²⁵⁷ Kaupunginvaltuuston ptk. 19.10.1899 §103; 16.11.1899 §132. OKVA Cl:26. OKA.

²⁵⁸ Luentosarjojen tilit Oulun työväen luentosarjojen aikaansaamista varten 1898. ORA DIIfd:1. OKA.

että kansakouluihin käytettiin yhä enemmän rahaa ja sitä myönnettiin paljon. Tämä kertoo kansakoulujen arvostamisesta ja sen vakiintuneesta asemasta osana Oulun koulujärjestelmää.

Vuosien 1897–99 uudistukset keskittyivät etenkin Tuiran kansakoulun rakennuttamiseen sekä opettajien palkankorotuksiin. Palkankorotuspyyntöjen taustalla on voinut olla palkkojen olematon kehitys ja se, että kansakoululaitos oli toiminut Oulussa jo yli 20 vuotta. Päättäjien suhtautuminen palkankorotuksiin oli negatiivinen. Palkankorotuspyyntöjen tekijöinä korostuivat naisopettajat, joka herättää kysymyksen, oliko kyseessä pyrkimys tasa-arvoon. Naisia toimi opettajina enemmän ja heille maksettiin samoista tehtävistä vähemmän palkkaa, kuin miesopettajille. Vallitsevat asenteet naisopettajien palkkoihin korostuivat myös miesopettajille myönnettyjen palkankorotusten ja hyyryrahojen kautta. Nämä myös tukisivat Snellmanin ajatuksia naisten ja miesten tehtävien erittelystä yhteiskunnassa.

Kahden edellisen ajanjakson aikana kaupunginpäättäjät suhtautuvat myönteisesti uusien virkojen perustamiseen, mikä johtui varmasti oppilasmäärän kasvusta. Positiivinen suhtautuminen virkoihin ja negatiivinen suhtautuminen palkankorotuksiin voi johtua siitä, että virat nähtiin luonnollisena menojen lisäämisenä, mutta palkankorotukset koettiin turhina lisäkuluina. Toisaalta ehkäpä tämä on yksi osoitus Oulun päättäjien lyhytkatseisuudesta, jolloin opettajia on palkattu lisää ja tehtävissä olleiden opettajien on pitänyt tyytyä asemaansa. Ei pidä kuitenkaan unohtaa, että kansakoulunopettajien palkkoja pidettiin tarkoituksella alhaisina, että he olisivat olleet yhteiskunnallisen asemansa kautta lähempänä tavallista kansaa. Palkkakysymys on voinut vähentää opettajien halua kehittää koululaitosta, mutta toisaalta myös lisätä halua kehittää itseään, että palkankorotuksia olisi saatu. Opettajien palkkakysymys on edelleen keskeinen aihe valtakunnallisessa keskustelussa. Yksittäisenä vaikuttajana ajanjaksolta voi nostaa esiin valtuutettu Ranekenin, joka ajoi esimerkiksi yleistä palkankorotusta ja ruotsinkielisen kansakoulun asemaa Oulussa. Toisaalta aineistosta nousi uudistusten vastustajia ja äänestystulokset osoittivat, etteivät kaikki valtuutetut olleet halukkaita uudistuksiin.

5.3 Vuodet 1920–1922 – Koululaitokseen kohdistuvan kehittämisen kulta-aika

Kaupunginhallituksen kirjeenvaihto koulutukseen vaikuttavien tahojen kanssa lisääntyi entisestään oppivelvollisuuslain aikoihin. Kansakoulujen johtokunta oli tärkein kirjeenvaihtokumppani, mutta uusina osallisina olivat kasvatustalokunta, käsityöläiskoulun

johtokunta, kouluhallitus, kansakouluntarkastaja ja rehtorit.²⁵⁹ Etenkin kasvatuslautakunnan kanssa käytiin paljon kirjeenvaihtoa. Huomioitavaa on, että kauppakoulun johtokunnan kanssa ei käyty kirjeenvaihtoa kuin kerran vuosina 1920–22 ja teollisuuskoulun johtokunnan kanssa ei lainkaan.²⁶⁰ Nämä koulut olivat vielä edellisellä ajanjaksolla keskeisiä keskustelukumppaneita.

Tarkastelujaksolla kansakoulujen irtaimiston arvo nousi tasaisesti. Arvokkain irtaimisto oli Heinätorin kansakoululla, jonka irtaimiston arvo vuonna 1920 oli 10114,45 markkaa ja vuonna 1922 arvo nousi 17052,50 markkaan. Kajaanintullin koulun irtaimiston arvo nousi samana aikana 7930,15 markasta, johon ei sisällytetty 2353,10 markan arvoiseksi määriteltä työpajaa, aina 11579,65 markkaan. Hankintoja Kajaanintullin koululla tehtiin vuonna 1920 1010,50 markalla, vuonna 1921 noin 650 markalla ja seuraavana vuonna 3001 markalla. Vuonna 1921 Tuiran kansakoulu nousi toiseksi arvokkaimmaksi kansakouluksi irtaimiston arvon ollessa 13696,40 markkaa ja sen noustessa 15356,30 markkaan seuraavana vuonna.²⁶¹ Kajaanintullin koulun hankintojen lasku vuonna 1921 osoittaa, että kansakoulut mahdollisesti varautuivat oppivelvollisuuslain myötä tulevaan oppilasmäärän kasvuun. Vuonna 1922 luultavasti huomattiin, että koulun irtaimisto ei riittänyt kaikille, joten tehtiin lisähankintoja.

Myös Oulun pienempien kansakoulujen irtaimistojen arvot nousivat tarkastelujaksolla. Esimerkiksi Ruotsinkielisen kansakoulun arvo nousi 2299,95 markasta 2743,40 markkaan vuosina 1920–22. Vuonna 1920 kansakoulu teki hankintoja 94 markalla, vuonna 1921 noin 360 markalla ja seuraavana vuonna 465 markalla. Toisen pienemmän kansakoulun, Aleksanterintorin kansakoulun irtaimiston arvo nousi 3998,70 markasta 4560,10 markkaan.²⁶² Koulujen irtaimistojen arvonnousu kertoi siitä, että kansakouluihin laitettiin varoja jatkuvasti ja etenkin oppivelvollisuuslain tulo nosti irtaimiston arvoa Oulussa. Muutos näkyi sekä suurien että pienempien koulujen kohdalla. Toisaalta ruotsinkielinen kansakoulu ei varautunut samalla tavalla oppivelvollisuuden tuloon, kuin Kajaanintullin koulu, mitä voidaan pitää erikoisena. Ehkä koulu arvioi, ettei sen oppilasmäärä nousisi lain myötä.

Opettajien palkkoihin varattiin vuonna 1920 yhteensä 829153,33 markkaa, mikä oli merkittävä kasvu vuosien 1897–99 määristä. Koulukasvitarhat saivat varoja, mikä kertoo havainto-opin ja työn kautta oppimisen keskeisestä asemasta Oulun kansakouluissa. Lisäksi kouluille varattiin

²⁵⁹ Kaupunginhallituksen postikirjat 1920-1922, esim. 30.4.1920 §198; 12.6.1920 §306; 28.1.1921 §31; 1.3.1921 §155; 13.5.1921 §326, 331; 8.9.1921 §549-554; 16.9.1922 §584. OKHA Aa:3-4. OKA.

²⁶⁰ Kaupunginhallituksen postikirjat 1920, esim. 31.12.1920 §757; 11.2.1921 §109, 117. OKHA Aa:3. OKA.

²⁶¹ Inventaariokirja 1920-1922. ORA DII:8. OKA; Irtaimistoluettelot 1921-1922. ORA DII:9. OKA.

²⁶² Inventaariokirja 1920-1922. ORA DII:8. OKA; Irtaimistoluettelot 1921-1922. ORA DII:9. OKA.

lisämäärärahoja 42536,57 markkaa muihin menoihin, kuten talousopetukseen, ruotsinkeliseen kansakouluun ja jatkoluokan vuokriin sekä opetusvälineisiin. Lukujen perusteella kaupungin kansakoulujen menoarvio oli noin 963000 markkaa, mutta luultavasti summa oli huomattavasti suurempi.²⁶³ Kansakoululaitoksen yhtenä keskeisenä toimintamuotona olivat kesäsiirtolat. Niiden suosiosta kertoi se, että kesäsiirtolan tileille merkittiin tuloiksi ja menoiksi 13766,48 markkaa. Siirtolan tuloja saatiin tuotteiden myynnistä ja kaupungilta. Menoja siirtolalle tuli tarvittavista tuotteista, palveluista, palkoista ja osuuskunnille annetuista varoista.²⁶⁴

Koulupuutarhan merkityksestä kertoi se, että valtuusto myönsi puutarhan opettajien palkkoihin 300 markan korotuksen, josta tuli kaupungille kuluja yhteensä 3500 markkaa. Koulupuutarhan järjestämiseen suhtauduttiin positiivisesti ja valtuusto antoi ehdotuksen asemakaavoituksen tekemisestä, joka vakiinnuttaisi opetuksen järjestämisen ja pitämisen samalla paikalla. Ehdotuksen yhteydessä esitettiin uuden kansakoulutalon piirustuksia, joka oli mahdollisesti tarkoitettu koulupuutarhalle.²⁶⁵ Kaupungin suhtautuminen uudistuksiin vaihteli selkeästi riippuen siitä, mikä koettiin hyödylliseksi. Koulupuutarha tuotti myytäviä tuotteita ja oli työelämään orientoitunutta oppimista, joka varmasti nähtiin kaupungin näkökulmasta hyödyllisenä. Tiettyä taantumusta koulupuutarhatoiminnassa oli riihien ottaminen asumiskäyttöön, mikä varmasti tarkoitti tuotannon vähenemistä.²⁶⁶

Valtuusto antoi varoja kesäsiirtolaa varten, mutta muistutti siirtolaa, että anomukset piti tehdä tarpeeksi aikaisin.²⁶⁷ Erikoisen tästä päätöksestä tekee se, että aiemmin myöhässä tulleita hakemuksia ei hyväksytty. Kesäsiirtola nähtiin varmasti myös hyödyllisenä kasvatusmuotona lapsille. Myöhemmin kesäsiirtola käytti ylijääneitä varojaan sotaorpojen vaatetukseen, jonka valtuusto hyväksyi, kunhan sille esitettäisiin erillinen anomus tähän.²⁶⁸ Vuoden lopulla kesäsiirtolalle myönnettiin 3781,08 markan oikeus ylittää menoarviotaan. Samalla myös Tuiran työkodille oli myönnetty 10000 markan ylitys.²⁶⁹

²⁶³ Kaupunginvaltuuston talousarvio 1920. OKVA Cd:23. OKA.

²⁶⁴ Kansakoululasten kesäsiirtolan tilit 1920. ORA DIIfb:1. OKA.

²⁶⁵ Kaupunginvaltuuston ptk. 10.6.1920 §241, §245. OKVA Ca:4. OKA; Valtuuston kirje no 296, no 309 rahatoimikamarille 17.6.1920 §425. ORA DI:26. OKA; Kunnalliskertomus 1920, 46. OKVA Ch:22. OKA.

²⁶⁶ Kaupunginvaltuuston ptk. 28.9.1920 §361; 12.10.1920 §380. OKVA Ca:5. OKA.

²⁶⁷ Kaupunginvaltuuston ptk. 10.6.1920 §255. OKVA Ca:4. OKA.

²⁶⁸ Kaupunginvaltuuston ptk. 9.11.1920 §427. OKVA Ca:5. OKA.

²⁶⁹ Kaupunginvaltuuston ptk. 7.12.1920 §463. OKVA Ca:5. OKA.

Positiivisesta suhtautumisesta koulutuksen kehittämiseen osoittaa työväenopiston perustaminen, johon valtuusto suhtautui myönteisesti.²⁷⁰ Toiseksi valtuusto hyväksyi kolmannen veisto-opettajan toimen asettamisen kansakouluihin, koska opetuksen tuntimäärä oli kasvanut.²⁷¹ Kolmanneksi kansakouluille myönnettiin 32900 markan lisämääräraha muun muassa materiaaleihin ja opettajien sairasmenoihin.²⁷² Neljänneksi vuoden 1920 maaliskuussa korkeakouluseura anoi tonttia korkeakoulua varten Oulusta. Kaupunginvaltuusto pyysi asiasta rahatoimikamarilta lausuntoa, joka lähetti asian edelleen rakennuskonttorille.²⁷³ Toukokuussa rakennuskonttori antoi lausuntonsa ja ehdotti Limingassa olevien kaupungin niittyjen luovuttamista korkeakouluseuralle. Asian käsittely siirtyi esityksen jälkeen yleisasemakaava-valiokunnalle.²⁷⁴ Päätökset osoittavat, että kaupunginpäätäjillä oli haluja tukea koulutusta. Toisaalta tontin myöntäminen Limingasta osoitti sen, että kaupunki jatkoi halpojen ja turhien tonttien myöntämistä koulutukselle.

Kansakoulujen tontteihin ja rakennuksiin liittyviä tapauksia löytyi arkistosta vielä kolme kappaletta. Ensimmäinen oli Koskelankylän kansakoulun johtokunnan pyyntö laajentaa koulun piha-aluetta hehtaarilla. Rahatoimikamari pyysi asiassa rakennuskonttoria antamaan lausunnon koulun hallussa olevista ja nyt haluamista maa-alueista.²⁷⁵ Rakennuskonttori sanoi, että halutulla tontilla oli puita, jotka jäivät kaupungin omistukseen. Konttori myös tiedusteli, että suostuisiko koulu pienempään alueeseen.²⁷⁶ Valtuusto ja rahatoimikamari päättivät, etteivät ne myönnä koululle sen toivomaa aluetta. Koululle ehdotettiin, että toivotusta alueesta vuokrattaisiin kolmasosa ja alueella olevat puut jäisivät kaupungin omaisuudeksi.²⁷⁷ Tapaus osoittaa, että kaupunki oli valmis tukemaan koululaitosta, mutta ei taloudellisilla tappioilla, kuten puiden menettämisellä.

Toinen tapaus oli palokunnan kieltäytyminen vuokrata tilojaan kansakoulujen koulukeittolaa varten. Päätös lakkautti koulukeittolatoiminnan kokonaan. Rahatoimikamari oli päättänyt kääntyä asiassa palokunnan johtokunnan puoleen.²⁷⁸ Rahatoimikamarin toiminta oli selkeä osoitus, että sen suhtautuminen kansakouluihin oli positiivinen. Palokunta oli päätenyt

²⁷⁰ Kaupunginvaltuuston ptk. 29.4.1920 §155-156. OKVA Ca:4. OKA.

²⁷¹ Kaupunginvaltuuston ptk. 29.4.1920 §167. OKVA Ca:4. OKA.

²⁷² Kaupunginvaltuuston ptk. 21.12.1920 §524. OKVA Ca:5. OKA.

²⁷³ Valtuuston kirje no 97 rahatoimikamarille 8.3.1920. ORA DI:26. OKAA.

²⁷⁴ Rakennuskonttori "Korkeakoulu" rahatoimikamarille 26.5.1920 §349. ORA DI:26. OKA.

²⁷⁵ Koskelankylän kansakoulunjohtokunta "Koulu" rahatoimikamarille 7.10.1920 §668. ORA DI:26. OKA.

²⁷⁶ Rakennuskonttori rahatoimikamarille 4.12.1920 §917. ORADI:26. OKA.

²⁷⁷ Rahatoimikamarin ptk. 17.1.1921 §65. ORA DI:27. OKA.

²⁷⁸ Kansakoulujen johtokunta "Keitto" rahatoimikamarille 27.9.1920 §684. ORA DI:26 OKA.

ratkaisuunsa, koska se tarvitsi koulukeittolalle tarkoitettuja tiloja omaan toimintaansa. Kansakoulujen johtokunnalle päätettiin ilmoittaa asiasta ja ehdotettiin muiden vaihtoehtojen harkitsemista koulukeittolan tiloiksi.²⁷⁹ Uusi vaihtoehto nousi esiin vuonna 1922, kun koulukeittola suunniteltiin yhdistettäväksi kaupungin työkodin kanssa. Rahatoimikamari antoi kansakoulujen johtokunnalle asian selvitettäväksi.²⁸⁰ Koulukeittolan kohdalla rahatoimikamari oli ainakin näennäisesti koululaitoksen puolella ja selvitti asiaa. Myös myöhemmin annettu ehdotus työkotiiin yhdistämisestä kertoo, että rahatoimikamari pyrki ajamaan koulukeittolan asemaa kaupungissa. Kamarilla ei kuitenkaan ollut halua painostaa palokuntaa tilojen vuokraamiseen tai ehdottaa itse uutta tilaa keittolalle.

Kolmantena tapauksena oli Kirkkotorin kansakoulun rakentaminen. Kansakoulutalon rakentamispäätösten suhteen valtuusto oli varovainen ja lykkäsi kansakoulun johtokunnan ehdotusta, kunnes kaikki jäsenet olivat tutustuneet asiaan tarpeeksi ja käyneet koulurakennukselle tarkoitettulla tontilla tutustumassa.²⁸¹ Rakennuskonttori antoi kustannusarvion ja piirustukset Kirkkotorin kansakoulua varten, jotka lähetettiin tulo- ja menoarvion päätöksentekoon kaupunginvaltuustolle.²⁸² Tässä on havaittavissa jälleen kaupungin haluttomuus rakentaa uusia koulurakennuksia ja nähdä niiden pitkäaikaiset tarpeet.

Oulun kaupunki päätti vuonna 1920 lakkauttaa käsityöläiskoulun ja perustaa sen tilalle iltakoulun, jonka menoihin käytettiin käsityöläiskoulun varoja.²⁸³ Käsityöläiskoulu sai vielä vuoden 1920 alussa käyttää teollisuuskoulun tiloja opetukseen. Iltakoulu tarjosi opetusta kaksitoista tuntia viikossa yli 12-vuotiaille lapsille ja vuonna 1920 jatko-opetus laajeni koskemaan myös poikia. Opetus toteutettiin yhdessä tyttöjen kanssa uskonossa, äidinkielessä, kasvatus-, kotiseutu- ja yhteiskuntaopissa, laskennossa, kirjanpidossa ja laulussa. Oppilaita oli tarkoitus ottaa yhteensä 40 kappaletta ja opetuksen jatkokoulussa tarjosivat aineenopettajat. Määrärahoja koululle myönnettiin 31800 markkaa²⁸⁴ Toiminta saattoi olla ennakkointia seuraavana vuonna tulleele oppivelvollisuuslaille tai Oulun kaupunki halusi kehittää jatkokoulutusmahdollisuuksia. Luultavasti kyse oli molemmista.

²⁷⁹ VPK:n johtokunta "Keittola" rahatoimikamarille 28.10.1920 §747. ORADI:26. OKA.

²⁸⁰ Rahatoimikamarin ptk. 18.9.1922 §685. ORA DI:28. OKA.

²⁸¹ Kaupunginvaltuuston ptk. 10.6.1920 §254. OKVA Ca:4. OKA.

²⁸² Rakennuskonttori rahatoimikamarille 29.11.1920 §884. ORA DI:26. OKA.

²⁸³ Valtuuston kirje no 335 rahatoimikamarille 21.6.1920 §439. ORA DI:26. OKA.

²⁸⁴ Kunnalliskertomus 1920, 125-126. OKVA Ch:22. OKA; Kaupunginvaltuuston ptk. 11.3.1920 §105; 18.6.1920 §264. OKVA Ca:4. OKA. Kaupunginvaltuuston ptk. 26.8.1920 §317. OKVA Ca:5. OKA; Valtuuston kirje no 434 rahatoimikamarille 1.9.1920 §609. ORA DI:26. OKA.

Vuonna 1920 Ouluun perustettiin apukoulu kansakoulujen yhteyteen ja sinne muodostettiin kaksi yhdessä työskentelevää luokkaa. Koulu toimi kansakoulun johtokunnan ohjesääntöjen mukaisesti ja opettajan virka asetettiin väliaikaiseksi.²⁸⁵ Viran väliaikaisuus kertoo siitä, että apukoulun toimintaan suhtauduttiin alkuun varovaisesti. Apukoulua varten valtuusto myönsi 2042 markkaa, mitä voi pitää kohtuullisena summana. Apukoulua laajennettiin seuraavana vuonna kahdella luokalla, sinne palkattiin toinen opettaja ja menoihin myönnettiin 8000 markkaa.²⁸⁶ Lisävarojen ja -opettajan hyväksyminen kertoo siitä, että apukoulu oli ilmeisesti onnistunut kokeilu ja sen toimintaa haluttiin tukea.

Opettajien palkka-asioissa kaupunginvaltuusto pyysi rahatoimikamarilta lausuntoa koskien kansakoulunopettajien anomusta saada 13 kuukauden palkkaa. Rahatoimikamari oli päättänyt vastustaa ehdotusta.²⁸⁷ Palkka-asia nousee toisenkin kerran esiin vuoden 1920 aikana. Kaupunginvaltuusto hylkäsi äänin 17–12 lisäpalkkion kansakouluopettajille, koska ehdotus oli tehty valtuutettujen mukaan liian myöhään ja palkankorotus nostaisi kustannuksia 40000 markalla.²⁸⁸ Erikoista oli, että vaikka ehdotus tuli myöhässä, lähes puolet valtuutetuista kannatti sitä. Tämä voi kertoa valtuutettujen positiivisesta suhtautumisesta koululaitokseen. Merkittävä positiivinen kehitys opettajien palkoissa oli kaupunginvaltuuston koko opettajakunnalle myönnetty palkankorotus, joka oli yhteensä 217516,23 markkaa.²⁸⁹ Palkankorotus osoittaa halua parantaa opettajakunnan asemaa ja sitä kautta se osoittaa arvostusta opettajia kohtaan. Hyväksyttyyn päätökseen on voinut vaikuttaa kaksi aiempaa palkankorotusehdotusta.

Kansainvälisen yhteistyön ylläpitämiseksi kaupunginvaltuusto myönsi kansakoulujen johtokunnan pyytämän 3000 markan matka-apurahan Kristianissa järjestettyyn pohjoismaiseen kansakoulukokoukseen.²⁹⁰ Toinen myönnetty matka-apuraha oli Kööpenhaminassa järjestettävään pohjoismaiseen lastensuojelukongressiin myönnetty 1500 markkaa.²⁹¹ Tanskan kokousta oli siirretty vuodella eteenpäin, minkä vuoksi valtuusto hyväksyi apurahojen

²⁸⁵ Kunnalliskertomus 1920, 126. OKVA Ch:22. OKA; Kaupunginvaltuuston ptk. 12.10.1920 §372. OKVA Ca:5. OKA.

²⁸⁶ Kunnalliskertomus 1921, 145. OKVA Ch:22. OKA; Kaupunginvaltuuston ptk. 10.5.1921 §215. OKVA Ca:6. OKA; Valtuuston kirje no 521 rahatoimikamarille 18.10.1920 §731. ORA DI:26. OKA.

²⁸⁷ Valtuuston kirje no 125 rahatoimikamarille 22.3.1920. ORA DI:26. OKA.

²⁸⁸ Kaupunginvaltuuston pt. 15.4.1920 §131. OKVA Ca:4. OKA.

²⁸⁹ Kaupunginvaltuuston ptk. 23.11.1920 §439, §455. OKVA Ca:5. OKA.

²⁹⁰ Kaupunginvaltuuston ptk. 15.4.1920 §126. OKVA Ca:4. OKA; Kaupunginvaltuuston kirje no 161 rahatoimikamarille 26.4.1920. ORA DI:26. OKA.

²⁹¹ Kaupunginvaltuuston ptk. 20.5.1920 §181. OKVA Ca:4. OKA; Valtuuston kirje no 243 rahatoimikamarille 31.5.1920 §375. ORA DI:26. OKA.

siirtämisen.²⁹² Päätökset osoittavat, että kaupunginpäätäjät halusivat tukea koululaitoksen kansainvälisiä suhteita. Tämä on tietenkin vaikuttanut positiivisesti koululaitoksen kehitykseen, kun vaikutteita saatiin suoraan ulkomailta. Toisaalta nämä ovat arkiston ensimmäiset maininnat kansainvälisten suhteiden ylläpidosta, vaikka oululaisia opettajia kävi aiemminkin ulkomailla. Ehkä syynä oli kansakoulujen itsenäinen toiminta, jolloin rahoja ei ole pyydetty päättäjiltä.

Vuonna 1921 valtiolta saatiin 14912,96 markkaa kesäsiirtoloihin.²⁹³ Vuonna 1921 kesäsiirtolalle oli anottu vielä 10491,95 markkaa lisärahaa, jota rahatoimikamari puolsi.²⁹⁴ Toinen menoihin liittynyt päätös oli oppilaiden kuljetuksiin menneiden varojen nousu 2000 markalla vuodelta 1920.²⁹⁵ Summan suurentuminen on selitettävissä oppivelvollisuuden kautta, sillä luultavasti kaupungin kouluihin tuli kauempaa oppilaita, jotka eivät aiemmin käyneet koulua.

Kaupunginvaltuusto muutti talousarviotaan vuonna 1921 oppivelvollisuuslain myötä. Tähän vaikuttivat opettajien lukumäärän kasvu, apukoulun perustaminen, varattomille oppilaille annetut lääkeavustukset sekä opettajien matkakustannuksiin ja sijaisten palkkaamiseen lisätyt varat.²⁹⁶ Rahatoimikamari puolsi kansakoulujen johtokunnan anomusta koskien varattomien oppilaiden lääkärinhoitoa, mihin opettajille oli annettu oikeus ohjata oppilaita.²⁹⁷ Tämä oli askel tasa-arvoisemman yhteiskunnan luomisessa, kun myös varattomat lapset pääsivät terveydenhoitoon. Kansakoulujen menoihin varattiin vuodelle 1921 yhteensä 2370978,15 markkaa.²⁹⁸ Näiden lisäksi kansakoululaitokselle myönnettiin 32900 markkaa lisämäärärahoja.²⁹⁹ Jos edellisen vuoden luvut pitävät paikkaansa, menot kaksinkertaistuivat. Tämä voi olla mahdollista, sillä opetusvelvollisuuslain myötä menot ovat varmasti suurentuneet, kun oppilasmäärä kasvoi. Valtuusto haki valtiolta takautuvasti lisävaltionapua vuodelle 1919.³⁰⁰ Tällä perusteella kansakouluun saattoi tulla varoja vuosien viiveellä, mikä varmasti tarkoitti myös sitä, että kehitystyötä tapahtui viiveellä.

²⁹² Kaupunginvaltuuston ptk. 7.12.1920 §470. OKVA Ca:5. OKA.

²⁹³ Kansakoulujentarkastaja rahatoimikamarille 31.1.1921 §138. ORA DI:27. OKA.

²⁹⁴ Rahatoimikamarin ptk. 5.12.1921 §1231. ORA DI:27. OKA.

²⁹⁵ Valtuuston kirje no 631 rahatoimikamarille 15.12.1920 §969. ORA DI:26. OKA; Rahatoimikamarin ptk. 26.9.1921 §977. ORA DI:27. OKA.

²⁹⁶ Talousarvioiden perustelut 1921, 8, 29. OKVA Ce:1. OKA.

²⁹⁷ Kansakoulujen johtokunta rahatoimikamarille 31.1.1921 §140. ORA DI:27. OKA; Kunnalliskertomus 1921, 144-145. OKVA Ch:22. OKA; Kaupunginvaltuuston ptk. 8.3.1921 §122. OKVA Ca:6. OKA.

²⁹⁸ Kaupunginvaltuuston talousarvio 1921. OKVA Cd:24. OKA.

²⁹⁹ Valtuuston kirje no 721 rahatoimikamarille 4.1.1921 §30. ORA DI:27. OKA.

³⁰⁰ Kaupunginvaltuuston ptk. 22.2.1921 §99. OKVA Ca:6. OKA.

Opettajien palkka-asioissa kaupunki määritteli kansakoulunopettajien alimman palkkauksen tason vuonna 1921.³⁰¹ Valtakunnallisesti Oulun kaupunki kuului kansakoulunopettajien palkkaluokassa I luokkaan.³⁰² Tämä oli selkeä merkki siitä, että Oulu oli valtakunnallisesti merkittävä kaupunki jo tuolloin. Opettajien erikoisasemasta kertoi se, että kansakoulunopettajat olivat ainoa kunnan palveluksessa oleva ryhmä, joka sai kasvatusapua. Tämä nousi esiin, kun opettajakunta anoi tämän avun korottamista, mikä hylättiin erityisaseman vuoksi. Opettajakunta yritti anoa korotusta vielä uudelleen, mutta kaupunginvaltuusto ei muuttanut kantaansa.³⁰³ Tilanne korostaa opettajien erityisasemaa, mutta samalla myös osoittaa, ettei opettajille haluttu maksaa liikaa palkkaa. Luultavasti tähän vaikuttaa edelleen aiempien vuosikymmenten ajatus, että opettaja ymmärsi tavallista kansaa paremmin, kun oli taloudellisesti lähempänä sitä.

Vuoden 1921 aikana Oulun kaupunginpäättäjät lisäsivät jatkoluokkien opetustiloja. Tehtävä annettiin talonomistaja Lampalle, jonka tehtäviin kuului selvittää huoneiden sekä vuokran suuruus. Selvityksen mukaan jatkoluokille ehdotetuista huoneistoista ei löytynyt vesijohtoa ja ne olivat huonossa kunnossa. Ilmeisesti tähän kuitenkin tyydyttiin ja vuokraa suostuttiin maksamaan 6000 markkaa per vuosi.³⁰⁴ Tämä ei kerro mistään muusta kuin siitä, että kaupunki oli valmis ottamaan koulukäyttöön säästösyistä huonosti varusteltuja ja huonossa kunnossa olevia tiloja. Päätökseen varmasti vaikutti jatkokoulujen alhaisempi oppilasmäärä, jolloin tiloihin ei haluttu käyttää varoja enempää kuin oli pakko. Säästäväisyys näkyi myös Tuiran koulunjohtajan asumiskustannusten perusteluissa, sillä niiden tuli olla mahdollisimman edulliset.³⁰⁵ Alkuvuodesta 1921 ehdotettiin ammattikoulun perustamista jatkokoulun tilalle. Valtuusto päätti hylätä ehdotuksen, ja sen sijaan jatkoi ja laajensi jatkokoulun toimintaa.³⁰⁶ Hylkäys kertoi siitä, että Oulussa ajateltiin olevan jo tarpeeksi monta ammattiin valmistavaa koulua, joten uuden perustamiselle ei koettu tarvetta.

Erikoinen löytö arkistosta oli, ettei kansakoulujen johtokunta halunnut vuokrata Kajaanintullin ja Tuiran koulujen voimistelusaleja SDP:n nuoriso-osastolle ja Urheiluseura Tarmolle. Kaupunginvaltuusto pyysikin johtokunnalta perusteluja käyttöluvan hylkäämiselle.³⁰⁷ Tarmo

³⁰¹ Kaupunginvaltuusto ptk. 14.6.1921 §294. OKVA Ca:6. OKA.

³⁰² Kaupunginvaltuuston ptk. 6.9.1921 §385. OKVA Ca:7. OKA.

³⁰³ Kaupunginvaltuuston ptk. 18.10.1921 §488; 8.11.1921 §520. OKVA Ca:7. OKA.

³⁰⁴ Rahatoimikonttori rahatoimikamarille 6.6.1921 §629. ORA DI:27. OKA; Rahatoimikamarin ptk. 20.6.1921 §679. ORA DI:27. OKA; Rahatoimikamarin ptk. 1.8.1921 §796, "Lampa". ORA DI:27. OKA.

³⁰⁵ Kansakoulunjohtokunta rahatoimikamarille 3.5.1920 §260. ORA DI:26. OKA; Rakennuskonttori "Asunto" rahatoimikamarille 17.5.1920 §337. ORA DI:26. OKA.

³⁰⁶ Kaupunginvaltuuston ptk. 25.1.1921 §35. OKVA Ca:6. OKA.

³⁰⁷ Kunnalliskertomus 1921, 36. OKVA Ch:22. OKA.

pyysi käyttöoikeutta voimistelusaleille myös seuraavana vuonna, mutta valtuusto oli tällä kertaa sanonut, ettei se voi ryhtyä toimenpiteisiin.³⁰⁸ SDP ja Tarmo olivat poliittisesti vasemmalle olevia järjestöjä ja opettajisto yleisesti oikeistoon kallellaan. Käyttöluvan hylkäämisen syyt ovat voineet olla poliittiset, mutta tästä ei voida olla täysin varmoja. Jos syy oli poliittinen, on se osoitus sisällissodan jälkeisestä kipuilusta Suomessa. Toisaalta se osoittaa myös, ettei kansakoululaitoksen tavoite yhdistää kansakuntaa tapahtunut välittömästi ja sisällissodan arvet olivat syvällä.

Ulkopaikkakuntalaisten koulunkäynti Oulussa kallistui vuonna 1921, kun kaupunki korotti heidän lukuvuosimaksujaan 50 markkaan.³⁰⁹ Tällä ehkä pyrittiin kontrolloimaan oppilasmäärän kasvua Oulussa oppivelvollisuuden seurauksena. Kansakoulujen johtokunta teki samana vuonna sopimuksen Oulujoen kunnan kanssa lasten koulunkäynnistä. Sopimuksessa sovittiin Oulujoen kuntaan kuuluvien lasten vastaanottamisesta kaupungin kansakouluihin ja kuntaa laskutettiin tästä 100 markalla vuodessa. Näihin menoihin varauduttiin kansakoulujen johtokunnan käyttövaroilla.³¹⁰ Mitä luultavammin sopimuksen teko on johtunut alkuvuonna tehdystä korotuksesta lukukausimaksuihin. Tällä on pyritty tarjoamaan Oulun ympäryseudun lapsille mahdollisuus opiskella kaupungin kouluissa.

Osana kesäsiirtolatoimintaa kansakoulun oppilaiden kesälippuihin myönnettiin 5000 markkaa aiemmin anotun 3800 markan sijaan.³¹¹ Vuoden 1921 kesäsiirtolamenot ylittyivät 10491,95 markalla, joihin valtuusto myönsi ylitysoikeuden.³¹² Ylitysoikeus ja kesälippujen lisämäärärahojen myöntäminen tukevat aiempia havaintoja positiivisesta suhtautumisesta kesäsiirtoloihin. Kesällä järjestettyjä koulupuutarhoja varten myönnettiin 2000 markkaa käsipumpun hankkimiseen.³¹³ Tämä voi tarkoittaa, että koulupuutarhatoiminta kehittyi ja tuli yhä merkittävämmäksi osaksi kasvatuslaitosta. Vuonna 1921 nousi myös tarve lastenseimen ja -tarhan lisäämiselle Oulussa. Nuorten ystävät yhdistys pyysi kesäksi käyttöönsä Tuiran lasten työkotia lastenseimeksi ja ehdotti Tuiran-Alalaanilan alueelle perustettavan lastenseimen ja -tarhan. Valtuusto ehdotti paikaksi Toppilansalmea.³¹⁴ Nämä ovat ensimmäisiä havaintoja siitä, että kaupunki panosti varhaiskasvatukseen. Luultavasti tähän vaikuttivat kasvatustieteiden

³⁰⁸ Kaupunginvaltuuston ptk. 7.2.1922 §67. OKVA Ca:8. OKA.

³⁰⁹ Kaupunginvaltuuston ptk. 12.4.1921 §160. OKVA Ca:6. OKA.

³¹⁰ Kaupunginvaltuuston ptk. 18.10.1921 §492; 20.12.1921 §601; 28.12.1921 §625. OKVA Ca:7. OKA.

³¹¹ Kaupunginvaltuuston ptk. 10.5.1921 §218. OKVA Ca:6. OKA.

³¹² Kaupunginvaltuuston ptk. 8.12.1921 §576. OKVA Ca:7. OKA.

³¹³ Kaupunginvaltuuston ptk. 24.5.1921 §245. OKVA Ca:6. OKA.

³¹⁴ Kaupunginvaltuuston ptk. 24.5.1921 §246-247. OKVA Ca:6. OKA.

kehittyminen ja oppivelvollisuuslain voimaan astuminen, jotka pakottivat pohtimaan myös alku- ja esiopetusta.

Vuonna 1922 talousarvioon toivottiin opetusvälineistöä varten 10000 markkaa suurempi summa, sillä aiempi määrä osoittautui riittämättömäksi.³¹⁵ Tähän vaikutti oppilasmäärän kasvu Oulun kansakouluissa, jolloin luonnollisesti tarvittiin enemmän opetusvälineitä. Kansakoulujen menot kokonaisuudessaan arvioitiin 2498699,30 markkaan, eli summa pysyi suhteellisen samana kuin edellisenä vuotena. Jatko- ja iltakoululle varattiin 53844,50 markkaa.³¹⁶ Tämä vahvistaa sitä ajatusta, että oppivelvollisuus vaikutti positiivisesti kansakoulujen budjetointiin. Tietysti koulujen vastuu lisääntyi, mutta samalla myös resurssit niiden toteuttamiseen paranivat.

Muita positiivisia kehitystoimia oli kesäsiirtoloiden kalustamiseen myönnetyt 5000 markkaa.³¹⁷ Oulun ja Oulujoen kansakouluille myönnettiin ylitysoikeus kesäsiirtoloiden menojen kohdalla. Valtuusto teki sopimuksen näiden alueiden oppilaiden lukukausimaksuista.³¹⁸ Kansakouluille myönnettiin 33000 markkaa opetusvälineitä ja kirjastoja varten.³¹⁹ Kansakoulut saivat lisävaltionapua kouluhallitukselta.³²⁰ Kansakoulut ylittivät menojaan 35000 markalla, mihin annettiin oikeus. Vuonna 1922 koulupuutarhojen kehitystyö jatkui edelleen, kun kaupungilta saatiin neljän hehtaarin alue, joka yhdistettiin puutarha-alueeseen ja alue vakinaistettiin tähän tarkoitukseen. Alue oli Merikosken sillan lähellä oleva rantaniitty.³²¹ Vuoden lopulla valtuusto myönsi kesäsiirtoloille 5961 markan ylitysoikeuden sen menoihin.³²² Oppivelvollisuuden voimaantultua Oulun kansakoulut tarvitsivat selkeästi enemmän varoja, kuin mitä niille myönnettiin. Varoja saatiin kaupungilta, mutta myös valtiolta, mikä kertoo pyrkimyksestä saada oppivelvollisuus vakiinnutettua Suomeen. Kesäsiirtoloiden ja koulupuutarhan rooli oli edelleen vahva sen käytännöntyöhön liittyvän toiminnan vuoksi.

Vuonna 1922 varattiin varoja kansakoululaisille tarkoitettun hammasklinikan perustamiseen. Syynä hammasklinikan perustamiseen oli lasten hampaiden huono kunto ja suutautilien

³¹⁵ Talousarvioiden perustelut 1922, 7, 24-25. OKVA Ce:2. OKA.

³¹⁶ Kaupunginvaltuuston talousarvio 1922. OKVA Cd:25. OKA.

³¹⁷ Kaupunginvaltuuston ptk. 7.2.1922 §75. OKVA Ca:8. OKA.

³¹⁸ Kaupunginvaltuuston kirje no 938 rahatoimikamarille 16.1.1922 §18. OKVA DI:28. OKA.

³¹⁹ Kaupunginvaltuuston ptk. 11.4.1922 §163. OKVA Ca:8. OKA.

³²⁰ Kaupunginvaltuuston ptk. 5.9.1922 §331; 3.10.1922 §394. OKVA Ca:8. OKA.

³²¹ Kunnalliskertomus 1922, 49. OKVA Ch.22. OKA; Kaupunginvaltuuston ptk. 5.9.1922 §336. OKVA Ca:8. OKA.

³²² Kaupunginvaltuuston ptk. 12.12.1922 §474-475. OKVA Ca:8. OKA.

aiheuttamat poissaolot koulusta.³²³ Vuonna 1922 tehtiin parannuksia ja peruskorjauksia kansakoulurakennuksiin, kuten esimerkiksi asennettiin juomalaitteita ja maalattiin pintoja. Merkittävin muutos koulujen sisällä oli luokkataulujen uusiminen, mihin varattiin 50000 markkaa. Perusteluina uusille luokkatauluille käytettiin nykyisten pientä kokoa, mikä ei soveltunut havaintoon ja piirustukseen perustavalle opetustavalle. Myös kouluhallituksen- ja paikallinen tarkastaja olivat huomauttaneet nykyisten taulujen epäkäytännöllisyydestä.³²⁴ Oppilaille tarjottu terveydenhuolto kehittyi eteenpäin ja niin myös kouluissa käytetyt välineet. Tähän on ehdottomasti vaikuttanut oppivelvollisuus ja pedagogiikan kehittyminen. Koululaitoksen kehittymisestä kertoi myös kansakoulujen johtokunnan pyyntö saada huoneisto kansakoulukanslialle. Rahatoimikamari ei kuitenkaan pystynyt suostumaan tähän, koska sillä ei ollut tarjota vapaita huoneita.³²⁵

Vuonna 1922 talousopettajan virka lakkautettiin ja kolme kansakoulussa toiminutta opettajaa poistui palveluksesta. Tästä syystä kaupungin päättäjät suostuivat kahden kansakoulunopettajan viran perustamiseen, joista toinen oli apukoululle.³²⁶ Oulun kaupunki päätti vakinaistaa muutamia väliaikaisia opettajantoimia 1.8.1922 alkaen.³²⁷ Lisäksi kansa- ja jatkokoulussa opettavan talousopin opettajan virka vakinaistettiin.³²⁸ Tähän vaikutti varmasti oppilasmäärän kasvu. Päätökset kertovat valtuuston positiivisesta suhtautumisesta opettajien virkojen vakinaistamiseen Oulussa. Vaihtuvuus opettajien tehtävissä on voinut johtua oppilasmäärien kasvusta Oulun lähialueilla. Tätä väitettä tukee se, että kaupunginpäättäjät korvasivat vieraille kunnille aiheutuneita koulunkäyntikustannuksia yhä enemmän.³²⁹ Oppilaita saattoi joutua siirtymään kaupungin ulkopuolisiin kouluihin, koska kaupungin kouluissa ei ollut tilaa kaikille.

Suomen kouluhallitus antoi huhtikuussa 1922 kirjeen, jossa se suositteli järjestämään vanhempainkokouksia ja koulujuhlia. Näiden tarkoituksena oli tehdä koulu ja sen pyrkimyksiä tutuiksi kodeille. Kansakoulun oli oltava arvokas, vakava, mahdollisimman pätevä ja

³²³ Kaupunginvaltuuston ptk. 14.11.1922 §438. OKVA Ca:8. OKA; Talousarvioiden perustelut 1922. OKVA Ce:2. OKA.

³²⁴ Talousarvioiden perustelut 1922. OKVA Ce:2. OKA.

³²⁵ Rahatoimikamarin ptk. 20.2.1922 §142. ORA DI:28. OKA.

³²⁶ Valtuuston kirje no 264 rahatoimikamarille 2.5.1922 §352: ORA DI:28. OKA; Valtuuston kirje "Uusia opettajavirkoja" rahatoimikamarille 11.9.1922 §674. ORA DI:28. OKA.

³²⁷ Kaupunginvaltuuston ptk. 21.2.1922 §89. OKVA Ca:8. OKA.

³²⁸ Kaupunginvaltuuston ptk. 21.4.1922 §182. OKVA Ca:8. OKA.

³²⁹ Kunnalliskertomus 1922, 121. OKVA Ch:22. OKA; Kaupunginvaltuuston ptk. 3.10.1922 §389. OKVA Ca:8. OKA.

johtokunnan oli toimittava näiden asioiden edistäjinä kaupungissa. Kouluhallitus toivoi, että koulut kohdistaisivat tarmonsä ja rakkautensa kodin ja koulun kasvatuksellisen yhteistyön vahvistamiseen.³³⁰ Kyseessä on ensimmäinen maininta kodin ja koulun välisestä kasvatustyöstä, mikä on nykyisin varsin oleellinen osa koululaitosta. Tähän toimintaan varmasti vaikutti oppivelvollisuuslaki ja sen vakiinnuttaminen kansaan.

Yksi opettajien toimintaan liittynyt ehdotus oli opettajakunnan asunto-osuuskunnan pyyntö saada tontti kerhotoimintaa varten. Ensimmäisen ehdotuksen kaupunginvaltuusto hylkäsi tilan sijainnin ja arvokkuuden vuoksi, mutta toinen ehdotus hyväksyttiin 50 vuoden vuokra-ajalla ja 1 pennin maksulla. Osuuskunta pyysi myös kaupungilta avustusta toimintaansa.³³¹ Ehdotus kertoo opettajakunnan arvostuksen noususta, sillä luultavasti kerhotiloja ei olisi muuten myönnetty. Kaupunki halusi tukea opettajien harrastustoimintaa, pitää heidät tyytyväisinä ja osoittaa arvostustaan.

Oppivelvollisuuden tarkastelujaksolla oli havaittavissa selvemmin kasvatustieteiden vaikutus ehdotuksiin ja päätöksiin. Etenkin havainto-oppi, koulusiirtolat ja -puutarhat osoittavat työn kautta oppimisen korostamista ja suosimista opetusmetodina. Kansakouluihin laitettut määrärahat kasvoivat selkeästi tarkastelujaksolla. Oppivelvollisuuslakiin varauduttiin koululaitoksen toimissa ja lain voimaantuluminen johti oppilasmäärän kasvuun. Oppilasmäärän kasvu puolestaan johti menojen kasvuun, kun kouluihin piti hankkia lisää välineistöä.

Oppivelvollisuus vaikutti positiivisesti opettajien palkka-asioihin, vaikka palkankorotuksia vastustettiin paikoin päätäjien toimesta. Kuitenkin päätöksenteossa on havaittavissa ensimmäistä kertaa aitoa arvostusta opettajia kohtaan juuri palkankorotusten ja vapaa-ajan toiminnan tukemisen kautta. Tällä ajanjaksolla myös kouluterveydenhuolto otti merkittäviä askelia, kun varattomat lapset pääsivät sen piiriin. Koulurakennusten kehittämisessä on edelleen vahvasti läsnä säästäväisyys ja lyhytkatseisuus, koska päättäjät eivät halunneet aloittaa suuria projekteja. Säästäväisyys näkyi esimerkiksi tonttien myöntämisessä, joista annettiin joko pienempiä alueita kuin oli toivottu tai kauempana sijainneita tontteja. Lisäksi heikkokuntoisten tilojen myöntäminen jatkokoululle oli osoitus säästäväisyydestä. Ensimmäistä kertaa ajanjaksolla myös nousevat esiin mahdolliset poliittiset ristiriidat opettajakunnan ja

³³⁰ Kunnalliskertomus 1922, 146. OKVA Ch:22. OKA; Kaupunginvaltuuston ptk. 28.3.1922 §138. OKVA Ca:8. OKA.

³³¹ Kaupunginvaltuuston ptk. 21.4.1922 §177; 9.5.1922 §205; 18.8.1922 §316. OKVA Ca:8. OKA.

vasemmiston välillä. Koulutuksen kehittämisessä oleellista oli apukoulun ja jatkokoulun perustaminen kaupunkiin. Myös alkuopetus mainitaan ensimmäistä kertaa ja tähän varmasti vaikuttivat kasvatustieteen kehitys ja kiinnostus myös pienempiin lapsiin sekä oppivelvollisuus.

5.4 Vuodet 1939–1940 – Kehitystoiminta aktiivista vielä sota-aikanakin

Talousarvioita tarkasteltaessa kansakoulujen menoiksi vuonna 1939 arvioitiin 3776902 markkaa ja toteutuneet menot olivat 5314506 markkaa. Vuodelle 1940 menoiksi arvioitiin 3724572 markkaa ja toteutuneet menot olivat 5254251 markkaa.³³² Luvuista voidaan päätellä, että menoarviot olivat yleensä paljon pienempiä kuin toteutuneet menot. Puuttuva summa on voinut tulla valtionavustuksista. Toiseksi luvuista voi päätellä, että sota-aika vaikutti menoihin laskevasti, koska menot tippuvat vuosina 1939–40 noin 60000 markalla. Tähän vaikuttivat koulutyön lakkauttaminen, opettajien siirtyminen rintamalle ja oppilaiden siirrot sota-aikana. Menojen tasaisuus selittyi oppilasmäärän kasvulla ja oppilaiden asuinpaikkojen vuoksi perustettujen luokkien ja niille palkattujen opettajien kautta sekä jatkokoulun tuntiopettajan palkankorotuksella. Kaupunginvaltuusto laski menojaan esimerkiksi laskemalla köyhille oppilaille annettavien vaateavustusten summaa 10000 markalla ja jätti kokonaan myöntämättä 6000 markan määrärahan lasten kirjastoa varten.³³³ Valtuusto laski menojaan ja tähän on voinut vaikuttaa sota, mutta edelleenkin päätöksenteossa korostuu päättäjien positiivinen suhtautuminen uusien virkojen perustamiseen.

Kansakouluille annettiin lisärahoja sairausavustuksiin, palkkoihin, koulu-, käsityö ja muihin tarvikkeisiin sekä muille kunnille annettaviin korvauksiin. Lisäksi ammattioppilaitokselle myönnettiin oma ylitysoikeus.³³⁴ Valtionapua kansakoulut saivat toimintansa lisäksi myös kesäsiirtoloille.³³⁵ Kesäsiirtoloiden järjestämiseen kaupunginhallitus suositteli useaan otteeseen määrärahoja. Nuorten ystävät yhdistys sai 5000 markan avustuksen varattomille pojille järjestettävää kesäsiirtolaa varten ja Terveyttä kansakoululapsille järjestö sai 6000 markkaa kesäsiirtolan järjestämiseen.³³⁶ Kansainvälisestä kehityksestä kertoo se, että kaupunki antoi 4500 markan matkarahan Helsingissä järjestettävään Pohjoismaiseen ammattikoulukokoukseen

³³² Kaupunginvaltuuston talousarviot 1939-1941. OKVA Cd:42-44. OKA.

³³³ Kaupunginvaltuuston talousarvion perustelut 1939, 17-19. OKVA Ce:19. OKA.

³³⁴ Kunnalliskertomus 1939, 17. OKVA Ch:41. OKA; Kaupunginhallituksen ptk. 5.1.1939 §11; 16.1.1939 §54; 6.2.1939 §105, §114; 20.3.1939 §231. OKHA Ca:17. OKA.

³³⁵ Kunnalliskertomus 1939, 47. OKVA Ch:41. OKA; Kaupunginhallituksen ptk. 5.1.1939 §14. OKHA Ca:17. OKA.

³³⁶ Kaupunginhallituksen ptk. 17.4.1939 §342; 8.5.1939 §413; 30.5.1939 §477. OKHA Ca:17. OKA.

osallistuvia opettajia varten. Kaupunginhallitus suositteli määrärahan hyväksymistä valtuustolle, joka hyväksyi asian.³³⁷ Summaa voi pitää merkittävänä ja se on varmasti sidoksissa ammattikoululaitoksen kehittämiseen Oulussa. Toisaalta myös kokouksen järjestäminen Helsingissä on voinut olla syynä suurempaan tukeen.

Vuoden 1939 alkupuoliskolla toisen maailmansodan uhka ei vielä näy koululaitoksen toiminnassa. Tästä kertovat esimerkiksi kaupunginvaltuuston 50-vuotisrahaston myöntämät apurahat Oulussa järjestettäviin esittämistilaisuuksiin ja opintokursseihin sekä muualle Suomeen myönnetty tutkimus- ja matka-apurahat.³³⁸ Kehitystyön jatkuminen näkyi myös siinä, että Oulun opettajayhdistys laskutti 700 markalla 50-vuotisrahastoa tammikuussa 1939, vuonna 1938 pidetyistä luentopäivistä, joiden aiheena olivat kouluradiotoiminta, uskonnonopetusopin nykyinen tila ja lutherilaisuuden kasvatusnäkemys aikamme pedagogisten virtausten keskellä.³³⁹ Nämä ovat myös ensimmäisiä mainintoja siitä, minkälaisia opetuksellisia sisältöjä opettajat kävivät seuraamassa ja mahdollisesti toivat kehityskohteiksi koululaitoksiin.

Kansakoulujen johtokunta pyysi Keskuskansakoulun portaikon korjaamista, sillä porraskaiteiden suuret välit olivat johtaneet oppilaan putoamistapaukseen. Rakennustoimisto oli myös todennut kaiteen olevan korjaustarpeessa ja hallitus päätti hyväksyä esityksen ja korjauttaa portaikon kesän aikana.³⁴⁰ Tämä on aineistosta konkreettisin esiin nouseva esimerkki siitä, kuinka huonolaatuisia kansakoulurakennukset olivat. Keskuskansakoulu oli uusi rakennus, mutta senkin viimeistelyssä oli nähtävästi säästely, ja sen takia koulussa tapahtui onnettomuus. Sodan syttyminen ei vaikuttanut päätöksentekoon ja suunnitteluun, mistä kertoo Suomen Matkailijayhdistyksen pyyntö rakennuksista, joita se voisi varata yhteismajoitusta varten vuoden 1940 olympialaisiin. Kaupunginhallitus pyysikin kansakoulujen johtokuntaa miettimään mahdollisia koulutaloja tähän tarkoitukseen vielä syyskuussa, kun Saksa oli jo hyökännyt Puolaan.³⁴¹ Kajaanintullin ja Keskuskansakoulun huoneistoja annettiin tilapäismajoituksiksi vuoden 1940 heinä-elokuun ajaksi olympialaisiin.³⁴²

³³⁷ Kunnalliskertomus 1939, 17. OKVA Ch:41. OKA; Kaupunginhallituksen ptk. 3.4.1939 §291. OKHA Ca:17. OKA.

³³⁸ Kaupunginvaltuuston 50-vuotisrahaston ptk. 18.1.1939, § 2. OKVA Ci:1. OKA.

³³⁹ Kaupunginvaltuuston 50-vuotisrahaston ptk. 23.1.1939, Liite: "Avustus". OKVA Ci:1. OKA.

³⁴⁰ Kansakoulunjohtokunnan ylitysoikeus, 9.2.1939 §277; Kaupunginhallituksen ptk. 8.5.1939 §417. OKHA Ca:17. OKA; Kansakoulunjohtokunnan ehdotus koskien keskuskansakoulun portaikkoa, 10.5.1939 §688. OKHA Da:9. OKA.

³⁴¹ Kaupunginhallituksen kirje huoneistoja ensi olympialaisten ajaksi kansakoulujen johtokunnalle, 15.9.1939 §1291. OKHA Da:9. OKA.

³⁴² Kaupunginhallituksen ptk. 23.10.1939 §860. OKHA Ca:18. OKA.

Lukuvuonna 1938–39 esikaupunkiliitosten myötä jatkokouluun tuli 55 oppilasta lisää, minkä vuoksi kansakoulujen johtokunta pyysi lisää varoja palkkoihin. Samasta syystä myös kirjoja ja kouluvälineitä tarvittiin lisää. Erikoisena menona oli lastensuojeluviranomaisten toisiin kuntiin sijoitettujen lasten lukumäärän kasvu ja heidän koulumenojen kattaminen. Kaupunginhallitus hyväksyi tämän ehdotuksen ja valtuusto vahvisti sen.³⁴³ Oulun kaupungin laajeneminen johti luonnollisesti lisämenoihin koululaitoksessa, mutta jatkokoulun oppilasmäärän kasvu tuntui kohtuulliselta. Toisiin kuntiin sijoitettujen lasten koulumenojen kattaminen on osoitus lastensuojelun kehittymisestä.

Kaupunginhallitus ja -valtuusto hyväksyivät vuonna 1939 Oulujoen pohjoispuolen vanhempainkokouksen ehdotuksen Tuiraan perustettavasta oppikoulusta. Kokous oli pyytänyt kouluhallitukselta mietintöä oppikoulun perustamisesta alueelle ja keskikoulun siirtämistä Oulujoen pohjoispuolelle, jota kouluhallitus puolsi. Ehtona kaupunginhallitus ja -valtuusto antoivat, että koulun oli oltava valmis viimeistään vuonna 1943 ja valtio kustantaisi katujen kuntoonpanon ja kunnossapidon.³⁴⁴ Tämä kertoo myönteisestä suhtautumisesta koululaitoksen laajentamiseen Oulussa, mutta myös ylläpitää säästäväisyyslinjaa. Oppikoulun rakennuttaminen Tuiraan noin 30 vuotta kansakoulun rakentamisen jälkeen kertoo, että alueen koulutustaso oli noussut ja syntyi tarvetta ylemmälle koulutukselle. Ehkäpä alueelle oli myös asettunut oppikoulun käyneitä, jotka halusivat omien jälkeläistensä käyvän myös oppikouluun.

Vuonna 1939 esiteltiin valtuutettu Castrénin toimesta ehdotus ammattikoulun rakentamista Ouluun. Valtuutettu Haapala ehdotti valtionavun hakemista ammattikoulua varten valtion vuoden 1941 tulo- ja menoarvioista.³⁴⁵ Ehdotus kertoo, että koululaitosta haluttiin laajentaa, mutta toisaalta myös siitä, ettei tarve laajentamiselle ollut välitön. Kaupunginvaltuusto päätti esittää ehdotuksen hallitukselle. Ammattikoulun perustaminen eteni seuraavan kerran marraskuussa 1940, kun Castrén esitti hallitukselle, että se tekisi selvityksen perustamisesta.³⁴⁶ Tästä ehdotuksesta hallitus teki talousarvioon ehdotuksen ammattikoulua varten, johon varattiin 300000 markkaa. Hallitus päätti muodostaa erillisen valiokunnan, jonka tehtäväksi tuli selvittää muun muassa, voiko kaupunki järjestää koulun teoreettisen opetuksen ja teollisuuslaitokset käytännön opetuksen. Tämän ehdotuksen valtuusto hyväksyi.³⁴⁷

³⁴³ Kaupunginvaltuuston esityslista 31.1.1939 §19. OKVA Cg:26. OKA.

³⁴⁴ Kaupunginhallituksen ptk. 14.8.1939 §672. OKHA Ca:18. OKA; Kaupunginvaltuuston esityslista 12.9.1939. §140; Kunnalliskertomus 1939, 28. OKVA Ch:41. OKA.

³⁴⁵ Kaupunginvaltuuston esityslista 12.9.1939 §150. OKVA Cg:26. OKA.

³⁴⁶ Kaupunginvaltuuston esityslista 5.11.1940 §111. OKVA Cg:27. OKA.

³⁴⁷ Kaupunginvaltuuston esityslista 17.12.1940 §142. OKVA Cg:27. OKA.

Suhtautuminen ammattikouluun muuttui 1920-lukua myönteisemmäksi. Nyt osoitettiin kiinnostusta koulutuksen monipuolistamiseen. Lisäksi kaupungin ja teollisuuden yhteistyö on mielenkiintoinen ratkaisu koulutuksen suhteen, mutta se toisaalta kuvastaa aiemmilta vuosikymmeniltä havaittua käytännön kautta oppimista.

Erikoinen maininta koululaitoksen velvollisuudesta oli kansakoulujentarkastaja Karhin esitys, jonka mukaan hänen virkavelvollisuuksiinsa ei kuulunut oppivelvollisuutta laiminlyöneiden lasten valvonta. Kaupunginhallitus antoi tältä syystä kaupunginkanslialle tehtäväksi selvittää, kenelle tehtävä kuului.³⁴⁸ Onkin varsin erikoista, että lähes 20 vuotta oppivelvollisuuden voimaantulon jälkeen asia oli edelleen epäselvää Oulussa.

Vuoden 1939 syksyltä löytyi neljä mielenkiintoista kohdetta koulutuksen ja kasvatustyön kehittämisestä kaupungissa. Lokakuussa kaupunginhallitus käsitteli uusien luokkahuoneiden järjestämistä Laanilan koululle. Tuolloin koululla oli vain kolme luokkahuonetta ja tästä syystä kaikkia alueen lapsia ei voitu sijoittaa kouluun. Ratkaisuna tähän olisi opettajan asuinhuoneiston muuttaminen luokkahuoneistoksi. Laajennustyön perusteena oli, että osa oppilaista kävi koulua Tuirassa ja poikien käsityö järjestettiin Kajaanintullin koululla. Oppilaiden pitkien koulumatkojen vuoksi oli tärkeää, että kansakoulua laajennettaisiin, sillä alue oli muutenkin kasvussa. Kansakouluun tarvittaisiin muutostyön myötä opettaja- ja havaintovälinehuoneet sekä oppilaseteinen. Rakennustoimiston mukaan asiasta oli tehty vuonna 1938 esitys ja hallitus päätti siirtää laajentamiskeskustelun talousarvion yhteyteen.³⁴⁹

Toinen tapaus oli kansakoulujen johtokunnan ehdotus Metsäniemeen rakennettavasta kesäsiirtolarakennuksesta. Tällä laajennuksella kesäsiirtolan oppilasmäärä olisi voitu kaksinkertaistaa 110 oppilaaseen asti. Kesäsiirtolan koko oli osoittautunut pieneksi, koska esikaupunkialueita oli liitetty Ouluun. Tämäkin rakennussuunnitelma päätettiin jättää talousarvion yhteyteen käsiteltäväksi.³⁵⁰ Kolmantena oli Nuorten ystävät yhdistyksen pyyntö saada 10000 markkaa Koskelankylään perustettavaa lastentarhaa varten. Huoltolautakunta ja lastensuojeluosasto pitivät välttämättömänä, että alueelle saataisiin lastentarha ja -seimi. Nuorten ystävät yhdistyksen ehdotus oli taloudellisesti edullisin vaihtoehto, minkä vuoksi kaupunginhallitus myönsi summan yhdistykselle. Kesäsiirtolan alueelle piti rakentaa asianmukainen palosilta, jonka toteuttamiseen hallitus myönsi varat välittömästi.³⁵¹ Päätökset

³⁴⁸ Kaupunginhallituksen ptk. 28.8.1939 §698. OKHA Ca:18. OKA.

³⁴⁹ Kaupunginhallituksen ptk. 2.10.1939 §793. OKHA Ca:18. OKA.

³⁵⁰ Kaupunginhallituksen ptk. 2.10.1939 §795. OKHA Ca:18. OKA.

³⁵¹ Kaupunginhallituksen ptk 2.10.1939 §796; 9.10.1939 §814. OKHA Ca:18. OKA.

kertovat toisaalta kaupunginhallituksen erittäin hitaasta toiminnasta vastata koulutuksen tarpeisiin ja samalla myös säästäväisyyteen pyrkimisestä. Kesäsiirtolan laajentaminen puolestaan osoittaa jälleen sen arvostuksen kaupunginpäättäjissä. Säästäväisyydestä kertoo jälkikäteen tehty ratkaisu paloturvallisuuden takaamisesta kesäsiirtolalle, mitä on varmasti aiemmin säästösyistä laiminlyöty. Hitaudesta kertoo se, että alueelle oli suunniteltu lastentarhaa jo 1920-luvulla ja vasta nyt sen toteutuminen oli lähellä.

Neljäntenä kohteena oli Mannerheimin lastensuojeluliiton anomus lapsipsykiatrisen neuvonta-aseman perustamisesta Ouluun ja siihen saatavasta apurahasta kaupungilta. Asemalla oli tarkoitus antaa kasvatusneuvontaa vaikeasti käsiteltäviä lapsia varten. Asemalle palkattaisiin kaksi toimihenkilöä, sosiaalityöntekijä ja lääkäri, ja hankittaisiin erilaisia työvälineitä neuvolan ylläpitämiseen. Aseman tarkoituksena oli auttaa vaikeiden lasten vanhempia suorittamalla lääketieteellis-psykologis-sosiaalisia tutkimuksia ja auttaa lapsia kasvamaan yhteiskuntakelpoisiksi tukemalla kotikasvatusta. Neuvolaan hakeutuvien lasten taustalla oli levottomuutta, arkuutta, änkytystä, uppiniskaisuutta, vuoteenkastelua, koulussa epäonnistumista ja karkailua, valehtelua, näpistelyä, sukupuolihairautuvuutta ja kasvatusvaikeuksia. Edellä mainittujen oireiden taustalla uskottiin olevan tauti, vajaamielisyys, mielisairaus tai hermotauti. Neuvolan oli tarkoitus toimia yhteistyössä lastensuojelulautakunnan ja -liiton, lastenkotien, sairaaloiden sekä poliisi- ja koululaitoksen kanssa. Yhteistyöllä pyrittiin saamaan apua tutkimuksiin ja hoitosuunnitelmiin. Hoitoon lapsi päätyi omalla ilmoituksella tai vanhempien, opettajan, kansakouluntarkastajan, koululääkärin, poliisin, lastensuojelu- tai huoltoviranomaisen tai lastensuojeluyhdistyksen toimesta. Hoitoon tulleelle lapselle tehtiin esitutkimus käyttäytymisestä ja lääkärintutkimus, minkä perusteella tehtiin hoitosuunnitelma. Oulun kaupungin huoltolautakunta puolsi ehdotusta, mutta kaupunginhallitus hylkäsi ehdotuksen, sillä neuvola oli saanut jo 40000 markan avustuksen.³⁵²

Mannerheimin lastensuojeluliiton ehdotus on selkeä osoitus kasvatuspsykologian suosion noususta ja sen tulosta Ouluun. MLL:n antama ehdotus vastaa hyvin tarkasti ensimmäisessä pääluvussa esittelemiäni asioita koskien kasvatuspsykologian käyttöä ennen toista maailmansotaa. Tällöin korostui erityisesti normeista poikkeavien yksilöiden tutkiminen ja pyrkimys korjata nämä yhteiskuntaan sopiviksi. Lisäksi tapauksessa korostui moniammatillinen yhteistyö koululaitoksen ja muiden yhteiskunnan toimijoiden välillä. Yleisesti näiden neljän tapauksen kohdalla kaupunginhallituksen suhtautuminen uudistuksiin

³⁵² Kaupunginhallituksen ptk. 9.10.1939 §833. OKHA Ca:18. OKA.

oli positiivinen ja se pyrki ajamaan näitä läpi. Toki osan kohdalla on havaittavissa pyrkimystä säästäväisyyteen, mutta asioille on pyritty tekemään kuitenkin jotain päättäjien toimesta.

Ensimmäisiä havaintoja sodan vaikutuksesta Oulun kansakouluihin oli Suomen kouluhallituksen kirje säästäväisyysohjelmasta, joka oli tarkoitettu maalaiskansakouluille. Kaupunginhallitus pohti lokakuussa, voisiko sitä noudattaa myös kaupungin kansakouluissa ja pyysi kansakoulujen johtokuntaa pohtimaan asiaa. Hallitus ehdotti, että viikkotuntimäärää laskettaisiin alimpaan mahdolliseen, eikä siitä poikettaisi kuin välttämättömissä tapauksissa. Hallitus myös ehdotti, että luokkien oppilaskokoa korotettaisiin yli 20 oppilaaseen.³⁵³ 1.11.1939 kaupunginhallitus hyväksyi palkanmaksun ylimääräisiin reserviharjoituksiin kutsutuille miesopettajille, mihin osallistui Oulusta kymmenen miesopettajaa.³⁵⁴ Kaupungin päätös maksaa reserviharjoituksiin osallistuneille opettajille palkkaa on osoitus, että heidän tehtävänsä arvostettiin todella paljon. Tästä tietysti syntyi lisäkuluja kaupungille, mutta maanpuolustus nähtiin tärkeämpänä asiana.

Koulunkäynti jatkui normaalisti. Tästä kertoo hallituksen pyyntö rakennustoimistolta asentaa välituntikello Keskuskansakoulun opettajanhuoneen lähelle, että oppilaat voivat suorittaa välituntisoiton, helpottaen opettajien työtä.³⁵⁵ Marraskuussa juuri ennen talvisodan syttymistä kaupunginhallituksen jäsen Hautala oli tiedustellut, voisiko kansakoulujen oppilaille järjestää retkeilytoimintaa, jota vetäisivät opettajat, jotka eivät olleet reserviharjoituksissa. Kaupunginjohtaja Leino ilmoitti tähän ehdotukseen vastauksena, että Tuiran koulun oli tarkoitus aloittaa toimintansa lähipäivinä ja Laanilan koulu oli jo toiminnassa. Koskelankylän koulun oppilaille ei voitu järjestää koulua. Kaupungin puolella yläkoulut olivat toiminnassa ja osa alakoululaisista siirtyi päiväkotien alaisuuteen. Oppikoulujen yläkoululle tarjottiin kirjastotalosta tiloja. Hallitus hyväksyi kaupunginjohtajan ehdotuksen.³⁵⁶ Osittain molempien henkilöiden ehdotukset menivät ristiin, mutta Hautalan ehdotus oli selkeästi laajempi ehdotus koulutyön palauttamiseksi Ouluun. Sodan syttymisen vuoksi koulutoiminta kuitenkin lakkautettiin kokonaan kevääseen asti. Erikoista on, ettei aineistosta nouse esiin merkintöjä vuoroluvuttaisesta koulunkäynnistä tai koulujen siirtämisestä puolustusvoimien käyttöön.

³⁵³ Kaupunginhallituksen kirje säästäväisyysohjelman toteuttaminen kansakoulujen johtokunnalle, 21.10.1939 §1450. OKHA Da:9. OKA.

³⁵⁴ Kaupunginhallituksen ptk. 23.10.1939 §861. OKHA Ca:18. OKA; Kaupunginhallituksen päätös palkanmaksu reserviläisille, 1.11.1939 §1501. OKHA Da:9. OKA.

³⁵⁵ Kansakoulujenjohtokunnan ehdotus Keskuskansakoulun välituntisoitto kaupunginhallitukselle, 26.10.1939 §1469. OKHA Da:9. OKA.

³⁵⁶ Kaupunginhallituksen ptk. 20.11.1939 §948. OKHA Ca:18. OKA.

Erkki Viljasen tutkimuksen mukaan vuoroluvulla tarkoitettiin sitä, että koulua käytiin aamu- ja iltavuoroissa, jolloin kouluun voitiin ottaa kaksinkertainen määrä oppilaita, kun samoja tiloja käytettiin kahteen kertaan. Oulussa vuoroluvuttainen koulunkäynti oli yleistä 1890-luvulta aina 1960-luvulle asti.³⁵⁷

Talvisodan aikana kansakoulujen johtokunta pyysi ylitysoikeutta menoihin opettajien lukumäärän kasvun ja virkavuosisikorotusten noususta johtuvien lisämenojen vuoksi. Lisäksi jatkokoulun metallityön opettajan palkankorotus oli jäänyt laskematta menoarviossa. Oppikirjoihin tarvittiin edelleen lisää varoja oppilasmäärän kasvaessa. Hallitus ja valtuusto hyväksyivät nämä ehdotukset.³⁵⁸ Tämä on varmasti seurausta siitä, että opettajia lähti rintamalle ja heille täytyi palkata sijaisia. Oppilasmäärän kasvu toisaalta kertoo siitä, että sodasta huolimatta Oulussa arki pyöri suhteellisen normaalisti.

Kotkan kaupunginhallitus tiedusteli vuoden 1940 tammikuussa, maksettiinko Oulussa palkat kokonaan vai osittain virkamiehille, jotka eivät olleet maanpuolustustehtävissä, mutta eivät hoitaneet tehtävää. Palkkaan liittyviä kysymyksiä tuli aiemminkin, kuten muun muassa Vaasasta vuonna 1939.³⁵⁹ Tämä on varmasti liitoksissa säästötoimiin kansakouluissa ja näillä opettajilla tarkoitetaan luultavasti niitä, jotka jäivät kotirintamalle. Heille ei tietenkään ollut opetustyötä, koska koulut olivat suljettuina. Kaupunginvaltuusto määräsi sodan jälkeen yläkansakoulunopettajille opetusvelvollisuudeksi 30 viikkotuntia, mikä nykyisiin määriin verrattuna oli todella suuri.³⁶⁰ Toisaalta tämäkin on voinut olla säästökeino kansakouluissa.

Sodan jälkeisestä kehitystyöstä kansakouluissa kertoo jatkokoulun metallitöiden opetuksen siirtäminen Kajaanintullin koululle ja tyttöjen käsityönopettajan viran perustaminen yläkansakouluun syksyllä 1940. Jatkokoulun metallitöiden siirtämisen yhteydessä rakennustoimistolle annettiin tehtäväksi tehdä välttämättömät korjaukset. Ripeä toiminta on voinut selittyä säästöillä, mutta toisaalta se kertoo, että asia haluttiin hoitaa nopeasti ja että se oli tärkeää päättäjille.³⁶¹ Yläkansakoulun käsityönopettajan viran perustamiseen vaikutti se, että luokanopettajat olivat opettaneet ainetta ylitunteina ja he näkivät viran tarpeellisena. Virkaa varten ei tarvittaisi erillistä määrärahaa, sillä ylitunteihin menevien varojen pitäisi riittää

³⁵⁷ Hellström 2014, elektr.; Valta 2002, 231.

³⁵⁸ Kaupunginhallituksen kirje kansakoulun johtokunnalle, 2.1.1940 §41a; 8.1.1940 §90; 17.1.1940 §207; 4.4.1940 §646. OKHA Da:10; Kaupunginvaltuuston esityslista 9.1.1940 §12. OKVA Cg:27. OKA.

³⁵⁹ Kotkan kaupunginhallitus Oulun kaupunginhallitukselle 11.1.1940. OKHA Ea:6. OKA.

³⁶⁰ Kaupunginvaltuuston esityslista 17.12.1940 §117. OKVA Cg:27. OKA.

³⁶¹ Kansakoulujen johtokunnan ehdotus kaupunginhallitukselle, 22.8.1940 §1804; 19.11.1940 §2150. OKHA Da:10. OKA; Kunnalliskertomus 1940, 56. OKVA Ch:42. OKA.

palkkaan. Hallitus ja valtuusto hyväksyivät tämän ehdotuksen.³⁶² Ilmeisesti yksi opettaja ei riittänyt, vaan koululle piti perustaa myös toinen virka. Tämä johtui koulun kaksivuoroisesta lukujärjestyksestä ja laadukkaan opetuksen takaamisesta. Tämänkin ehdotuksen hallitus ja valtuusto hyväksyivät.³⁶³ Käsityönopettajien virat kuuluivat samaan palkkaluokkaan kuin yläkoulun naisopettajien, mutta työvelvollisuus oli sama kuin veistonopettajilla.³⁶⁴ Tämä kertoo aineen arvostuksesta, mutta samalla osoittaa jälleen epätasa-arvon miesten ja naisten välisessä palkassa.

Sodan jälkeisenä aikana talousarvioiden nousun syinä olivat oppilasmäärän kasvu, vaateavustuksen nostaminen 50000 markkaan ja opettajille myönnetty palkankorotukset ja palkkiot. Myös koulupuutarhaan palkattiin yksi opettaja lisää. Yksi suurimpia menoja oli ilmapommituksissa Koskelankylän ja Tuiran kansakoulujen tuhoutuneen kaluston uusiminen.³⁶⁵ Kansakoulujen varoja siirrettiin selkeästi pakollisiin menoihin ja luultavasti monet kehitysideat jäivät toteutumatta sodan vuoksi. Pommituksessa kärsineiden koulujen uudistaminen oli luonnollinen kohde, mutta opettajan palkkaaminen koulupuutarhaan oli erikoinen ratkaisu. Ehkäpä tällä haluttiin turvata lapsille turvallista tekemistä kesällä.

Talvisodan jälkeen kaupunginhallitukselle saapuneiden kirjeiden sisältö painottui sisäministeriön osalta jälleenrakentamiseen ja ihmisten työllistämiseen. Kirjeitä oli paljon koskien sotilasavustuksia sotilaille ja heidän omaisilleen.³⁶⁶ Tämä oli varsin luonnollinen siirtymä ja ei olekaan ihme, että koululaitos katosi kirjeenvaihdosta. Kaupunginvaltuuston esityslistat painottuivat sodan jälkeen enemmän lapsityöhön, jolle on varmasti ollut tarvetta, jos perheet ovat menettäneet läheisiään sodassa.³⁶⁷

Merkittävin muutos ja kehitys talvisodan jälkeisessä Oulussa oli siirtoväen kansakouluopetuksen takaaminen. Tämä vaati kouluhallituksen mukaan lisätiloja ja -opettajia. Tästä syystä kansakoulujen tarkastaja ilmoitti, että Ouluun oli palkattava neljä alakoulun opettajaa, kaksi yläkoulun miesopettajaa, kaksi naisopettajaa sekä yksi talousopettaja ja lisäksi väliaikaisia opettajia. Siirtoväen mukana oli tulossa 205 lasta, joista 53 oli alakoululaisia, 138 yläkoululaisia ja 14 jatkokoulussa. Jos opettajien määrää ei lisättäisi, voisi Oulun kouluihin

³⁶² Kaupunginvaltuuston esityslista 5.11.1940 §101. OKVA Cg:27. OKA.

³⁶³ Kaupunginvaltuuston esityslista 17.12.1940 §116. OKVA Cg:27. OKA.

³⁶⁴ Kunnalliskertomukset 1940, 22. OKVA Ch:42. OKA.

³⁶⁵ Kaupunginvaltuuston talousarvion perustelu 1940, 13-15. OKVA Ce:20. OKA.

³⁶⁶ Kaupunginhallitukselle saapuneet kirjeet 1940. OKHA Ea:6. OKA; Postikirjat 1939-1940. OKHA Aa:5. OKA.

³⁶⁷ Kaupunginvaltuuston esityslista 5.11.1940 §110. OKVA Cg:27. OKA.

sijoittaa vain 18 alakoululaista, 18 yläkoululaista ja 14 jatkokoululaista. Kustannukset palkoista tulisivat olemaan 105208 markkaa.³⁶⁸ Arkistomateriaalista ei löytynyt todisteita, että näin mittavia muutoksia olisi tehty. Tähän voi vaikuttaa myös se, että Suomi osallistui jatkosotaan vuonna 1941, jolloin koulunkäyntiin käytettiin varmasti taas vähemmän varoja.

Ennen talvisotaa ja sen jälkeen Oulun kansakoululaitoksen kehitys tapahtui normaalilla tavalla ja yllättävän normaalisti myös sota-aikana. Toki arkistomateriaalissa ei ole mainintoja koskien koulujen vuoro toimintaa tai luovutuksia puolustusvoimille, mikä antaa aktiivisemmän kuvan koulutoiminnasta, mutta esimerkiksi tammikuussa 1940 myönnettyt ylitysoikeudet kansakouluille ovat osoitus normaalista toiminnasta. Kehityskohteina ennen ja jälkeen sodan olivat hyvin pitkälti samat asiat kuin aiemminkin tarkastelujaksoilla. Koulupuutarha ja kesäsiirtolat ovat edelleen oleellisia kasvatustoimia ja opettajien palkkauksiin suhtaudutaan melko suopeasti jopa sota-aikana, koska palkattiin sijaisia ja maksettiin palkkoja rintamalla oleville opettajille. Oppilasmäärän kasvu jatkui edelleen ja toi omia kustannustarpeita. Tältä ajalta on kuitenkin erityisesti havaittavissa positiivisempi suhtautuminen kansakoulun ulkopuolisiin koulutusmuotoihin, kuten ammattikouluun ja varhaiskasvatukseen. Luultavasti lasten koulutus on vakiintunut osaksi oululaisten arkea ja suurempien uudistusten tarve on vähentynyt.

³⁶⁸ Kunnalliskertomus 1940, 56. OKVA Ch:42. OKA.

6 Päätelmät

Tutkimukseni tarkasteli Oulun kaupunginvaltuuston, -hallituksen ja rahatoimikamarin arkistoista päättäjien suhtautumista kansakoululaitoksen kehitysideoihin. Kehitysideoita saatiin lähinnä Oulun kansakoulujen johtokunnalta, paikallisilta koulu- ja kasvatustaloksilta ja muutamilta kasvatustyöhön erikoistuneilta järjestöiltä. Aineistoista nousi muutamia valtakunnalliselta tasolta tulleita kehotuksia kouluolojen kehittämiseen. Aikajaksoista toiseen kehityskohteista korostuivat opettajien virkojen perustaminen, opettajien palkkoihin liittyneet kysymykset, koulutilojen kehittäminen sekä lisämäärärahat erinäisiin menoihin.

Erikoinen havainto aineistosta oli, ettei Oulun kaupunginpäättäjille tullut lainkaan esityksiä tai kirjeitä kansakoulun perustamiseksi vuosina 1865–67, jolloin Suomen kansakoululaitos perustettiin. Tähän on voinut olla syynä Oulun kaupungin aiemmin tarjoamat koulutusmahdollisuudet, joita oli runsaasti. Oulussa toimi ennen kansakoulua muun muassa pientenlastenkoulu, seurakunnan lukkarinkoulu, koulumustereita eli yksityisopettajia, ja oppikoulu. Laajan koululaitoksensa myötä Oulu oli saanut maineen hyvänä koulukaupunkina. Oulussa ymmärrettiin koulutusmahdollisuuksien tärkeys ja onkin mahdollista, että kansakoululaitoksen perustamista lykättiin sen takia, että haluttiin katsoa, kuinka järjestelmä juurtuisi muualle Suomeen.

Oulun kaupunki perusti vuonna 1871 kansakoulun. Toiminnan aloittaminen kesti kuitenkin syksyyn 1874 asti, koska koululaitos ei saanut muodostettua ohjesääntöjä. Aineiston perusteella kaupunginpäättäjät eivät olleet mukana perustamistoiminnassa ja ensimmäinen kirjeenvaihto kansakoulujen ja päättäjien välillä tapahtuikin vuonna 1875. Kansakoululaitoksen alkuvaiheessa kehitystoimet keskittyivät lähinnä koulujärjestelmän muodostamiseen, määrärahojen lisäämiseen ja lisäopettajien palkkaamiseen. Esimerkiksi määrärahoja myönnettiin vuonna 1875 peräti nelinkertaisesti enemmän, kuin alun perin oli budjetoitu. Oulun kansakoululaitoksen perustamisen ja piirijakoasetuksen välissä kehitystoimet keskittyivät enemmän koulurakennusten ylläpitoon ja opettajien lisäämiseen. Koulurakennuksista esimerkkinä olivat Heinätorin kansakoulun korjaukset ja kouluhuoneen rakennuttaminen sekä Tuiran kansakoulun rakennuttaminen. Koululaitoksen alkuvaiheessa kaikkiin opettajien ja määrärahojen lisäämishdotuksiin suostuttiin. Tämä kertoo kaupungin halusta tukea kansakoululaitosta, vaikka tämä tarkoitti lisämenoja. Toisaalta kansakoululaitoksen myötä voitiin supistaa köyhäinhoitoa. Positiiviseen suhtautumiseen on voinut vaikuttaa Oulun väestön kasvu ja alueen teollinen kehittyminen, joka toi lisää verorahoja Ouluun. Ennen

piirijakoasetusta ainoa hylätty ehdotus oli Heinätorin kansakoulun pihalle tehtävä puinen kulkureitti.

Oulun kohdalla ei voida varmuudella sanoa, että piirijakoasetus olisi vaikuttanut oppilasmäärän kasvuun, sillä aineistossa ei puhuta lainkaan piirijakoasetuksesta. Aiempien tutkimusten mukaan piirijakoasetus vaikutti etenkin alueilla, joissa oli jo olemassa koulujärjestelmä. Todennäköisesti Oulussa oppilasmäärän kasvu selittyi väestönkasvulla ja esikaupunkiliitoksilla. Piirijakoasetuksen jälkeen tehtiin havainto-oppiin liittyviä materiaalihankintoja, jotka tukevat tuon ajan keskeisten opetusmetodien toteuttamista Oulussa. Rankaisutoimina kansakoulut olivat joutuneet käyttämään oppilaiden erottamista, mutta muunlaisista rangaistuksista tutkimuksen aikana ei ollut merkkejä. Luultavasti rangaistukset käsiteltiin sisäisesti.

Piirijakoasetuksen aikoihin nousee esiin naisopettajien tekemät palkankorotuspyynnöt, mihin ei suostuttu. Päättäjät suhtautuivat muutenkin negatiivisesti palkankorotuksiin, mikä toistuu myöhemmin. On mahdollista, että alan naisvaltaisuus ja naisten heikompi palkka johti palkkatasa-arvon tavoitteluun. Aineistosta oli havaittavissa, että joitain opettajia saatettiin suosia palkka-asioissa. Palkankorotusten sijaan kaupunki oli varsin myönteinen uusien opettajanvirkojen perustamisessa. Virkojen perustamisen syynä oli oppilasmäärän jatkuva kasvu. Virkoja perustettiin pakon edessä ja niiden perustamatta jättäminen olisi johtanut koululaitoksen opetuksen heikkenemiseen. Palkankorotusten maltillisen myöntämisen tarkoituksena on voinut olla budjetin pitäminen kohtuullisena. Suurien palkankorotusten myöntäminen olisi voinut johtaa siihen, ettei kouluihin olisi voitu palkata lisää opettajia. Palkankorotusten ja tarvittavien opettajien palkkaaminen oli vaatinut budjetin lisäämistä. Ajanjaksolla jatkuu lisämäärärahojen myöntäminen koululaitokselle, mutta mukaan tulevat valtion myöntämät apurahat ja anniskeluyhtiön voittovarot. Näitä haettiin lisämenoihin ja taustalla oli melko varmasti kaupungin menojen supistaminen. Yksi merkittävä kehitys- ja säästökohde olivat ruotsalaisen ja suomalaisen lyseon reaalioston siirtyminen valtion ylläpitämiksi. Koulurakennusten kohdalla esiintyi hitautta rakentaa uusia koulutaloja, sillä Tuiran kansakoulutalolle saatiin suunnitelmat ja varat vasta vuonna 1899, vaikka ehdotus oli tehty jo neljä vuotta aiemmin.

Oppivelvollisuuslain aikoihin keskustelu ja kehitystoiminta oli aktiivisinta. Tähän saattoi vaikuttaa se, että kansakoulu oli toiminut Oulussa tähän mennessä jo lähes 50 vuotta. Oppivelvollisuuden myötä kaupungin kansakoulujen irtaimistojen määrä kasvoi runsaasti,

mikä kertoo oppilasmäärän kasvusta. Opettajia palkattiin edelleen paljon uusiin virkoihin ja palkankorotuksiin alettiin suhtautua positiivisemmin, kun ajanjaksolla määriteltiin opettajien palkkauksen minimimäärä ja myönnettiin palkankorotuksia koko opettajakunnalle vedoten yleisen hintatason nousuun. Opettajien arvostuksesta kertoo opettajakunnalle myönnetty kerhotila. Uutena kehityskohteena nousevat esiin koulupuutarhat ja kesäsiirtolat, joihin kaupunki suhtautui myönteisesti. Siirtoloissa ja puutarhoissa toteutettiin työn kautta oppimista ja toisaalta ne kattoivat omilla tuotteillaan menojaan. Nämä ovat voineet vaikuttaa kaupungin myönteiseen suhtautumiseen. Koulutilojen kohdalla kaupunki jatkoi edelleen säästäväisyyslinjaa ja tarjosi kouluille huonolaatuisia tiloja ja tontteja. Kehitystoimet olivat lähinnä pinta- ja peruskorjausten tekoa. Esimerkiksi Kirkkotorin kansakoulun rakentaminen oli varsin hidasta ja jatkokoulun tiloiksi hankittiin huoneisto, missä ei ollut vesijohtoa. Kaupunki sai myös huomautuksia valtakunnallisilta toimijoilta koulutiloistaan.

Koulutoiminnan kehittämisen kohdalla kaupunki perusti 1920-luvulla käsityöläiskoulun tilalle iltakoulun, joka tarjosi jatkokoulutusta yli 12-vuotiaille lapsille. Toinen merkittävä koulumuoto oli apukoulu, joka oli selkeä merkki erityisopetuksen korostamisesta kansakouluissa. Apukoulu edustaa myös kasvatopsykologian nousua vallitsevaksi kasvatustieteen lähtökohdaksi. Sen lisäksi myös psykiatrian ja lääketieteen kehittyminen mahdollistivat erityispedagogiikan kehittymisen. Yksi merkittävä kehitystoimi oppivelvollisuuden aikana olivat varattomille lapsille tarjotut lääkeavustukset, lääkärintoimitus ja suunhoito koululaitoksen toimesta. Kansakoulujen johtokunnan mahdollinen negatiivinen suhtautuminen vasemmistoon näkyi SDP:n ja Urheiluseura Tarmon pyynnön hylkäämisessä. Seurat pyysivät lupaa saada käyttää koulujen voimistelusaleja harrastustoimintaan. Oppivelvollisuuden jälkeisessä Suomessa kehoitettiin aktiivisempaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, minkä toteuttamisesta Oulussa ei voida olla varmoja. Esitys kuitenkin tukee Cygnaeuksen 1860-luvulla esittämiä ajatuksia siitä, että koulun ja kodin tuli tehdä yhdessä kasvatustyötä.

Vuoden 1939 aikana toisen maailmansodan uhka näkyi minimaalisesti koulujen kehitystoiminnassa. Alkuvuodesta toiminta oli normaalia ja varoja myönnettiin koululaitokselle samantapaisesti kuin aiemminkin. Kouluille tehtiin korjaustoimia ja esimerkiksi vuoden 1940 olympialaisia varten myönnettiin koululaitoksen tiloja majoitukseen. Talvisodan syttyminen laski koululaitoksen budjettia, mutta toisaalta oppilasmäärän kasvu pakotti lisäämään opettajien määrää ja myöntämään palkankorotuksia. Lisämäärärahoja koululaitokselle myönnettiin sairausavustuksiin, palkkoihin ja koulutarvikkeisiin. Ajanjaksolla oppilasmäärä kasvoi esikaupunkiliitosten, väestönkasvun ja Karjalan siirtoväestön vuoksi.

Vuosien 1939–40 aikana päätettiin rakentaa Tuiraan oppikoulu ja Ouluun ammattikoulu. Aiemmin suhtautuminen ammattikouluihin oli huomattavasti negatiivisempaa, mutta nyt asenne muuttui. Oppikoulun rakennuttaminen Tuiraan kertoo jatkokoulutuksen tarpeesta. Kaupunki rakennutti luokkahuoneita Laanilan koululle ja laajensi kesäsiirtolaa. Yksi merkittävä kehitysaskel oli Mannerheimin lastensuojeluliiton neuvonta-aseman perustaminen Ouluun, mikä kertoo kasvatopsykologian suosion noususta Suomessa. Tähän ei kuitenkaan myönnetty kaupungin toimesta varoja. Ajanjaksolla oli myös pyrkimystä kehittää esi- ja alkuopetusta lastentarhojen kautta.

Ensimmäinen merkki sodan vaikutuksesta kehitystoimintaan oli keskustelu kouluhallituksen säästäväisysohjelman käyttöönotosta Oulun kaupungin kansakouluissa. Toimia aiheutti myös opettajien palkkojen maksut. Ne koskivat opettajia, jotka olivat sotatoimissa sekä niitä, jotka olivat kotirintamalla. Koulutoiminta jatkui osittain normaalina ja kansakoulujen oppilaille pohdittiin tarjottavan retkeilytoimintaa, jota kansakoulunopettajat voisivat vetää. Tämä kuitenkin hylättiin, sillä kaupunki oli suunnitellut koulujen avaamista ja tilojen myöntämistä kouluille. Sodan jälkeen keskustelu siirtyi kohti jälleenrakentamista, ja Oulussa kehitystoimet kohdistuivat opettajien palkkoihin ja paikkojen avaamiseen. Koskelankylän ja Tuiran kansakoulut kärsivät tuhoja pommituksissa, joten niiden korjaaminen oli oleellinen kehityskohde.

Tutkimukseni havainnot tukevat pitkälti aiempien tutkimusten havaintoja kansakoululaitoksen kehittymisestä Suomessa ja Oulussa. Kasvatustieteiden kehitys on havaittavissa paikoittain arkistomateriaalissa, mutta korostuneesti siinä esiintyvät herbartilaisuuden käytännönläheisyys, empiirisyyden korostaminen havainto-opin kautta sekä kasvatopsykologian vaikutusten nousu. Suoria viittauksia muista kasvatustieteen painotuksista, kuten kristinuskosta, ei löydy kuin mainintoja. Tutkimukseni tukee väitettä, että Oulun kaupunginpäättäjät suhtautuivat positiivisesti uusien virkojen avaamiseen ja olivat varsin hitaita toteuttamaan koulurakennuksiin liittyviä uudistuksia.

Päättäjät suhtautuivat havaintojeni perusteella 1920-luvulle asti negatiivisesti kansakoulunopettajien palkankorotuksiin. Pyynnöistä voidaan havaita naisopettajien tyytymättömyys palkkoihin. Myöhemmillä ajanjaksoilla palkankorotuksia myönnettiin enemmän ja arvostus opettajia kohtaan selkeästi nousee. Opettajien koulutustason nouseminen johti siihen, että heidän palkkaansa ei tarvinnut enää pitää lähellä tavallista kansaa. Uutena tietona oli kaupungin positiivinen suhtautuminen kesäsiirtoloihin ja koulupuutarhoihin. Nämä

kasvatusmuodot tarjosivat työn kautta oppimista, joka tuki Uno Cygnaeuksen ajatuksia kansakoulun alkuvaiheilta. Toisaalta suosioon on voinut myös vaikuttaa näiden toimijoiden omavaraisuus, mikä vähensi kaupungin menoja. Tutkimukseni onnistui tuottamaan uutta tietoa kaupunginpäättäjien suhtautumisesta kansakoululaitokseen. Ulkomaiden vaikutukset Ouluun olivat varsin vähäisiä ainakin arkistomateriaalin perusteella. Tiedän, että opettajat tekivät arkiston sisältöjä enemmän kansainvälisiä ja Suomen sisäisiä opintomatkoja, joiden aikana on varmasti saatu kehitysideoita koululaitokseen. Toisaalta näitä ideoita on voitu toteuttaa omassa opetuksessa tai kouluyhteisössä, jolloin se ei ole vaikuttanut päättäjiin. Tämä kertoo opettajien ja koulujen laajasta autonomiasta, mikä näkyy nykypäivänkin kouluissa.

Kaupunginpäättäjien suhtautumisesta kehitystoimiin olisi saanut vielä laajemman tuloksen ottamalla tarkasteluun pidempiä ajanjaksoja. Kehitystoimia tehtiin varmasti myöhemminkin, kun järjestelmää saatiin muokattua uudistusten mukaiseksi. Kuitenkin tekemilläni havainnoilla voidaan muodostaa päteviä yleistyksiä päättäjien arvostuksista. Erikoista oli se, ettei arkistomateriaalissa puhuttu yhtä esimerkkiä lukuun ottamatta opettajien kehitysideoista opetukseen nähden. Tämä kertoo siitä, että opettajilla oli jo tuolloin vahva autonomia oman opetuksensa toteuttamisessa ja ideoita todennäköisesti vaihdeltiin kollegoiden kesken. Näiden ajatusten vaihtoa voisi jäljittää joistain muista dokumenteista.

Ilmiselvänä jatkotutkimusaiheena olisi laajentaa aineiston tarkastelua vuosiin, joita en käsitellyt. Tämä voisi tarjota uutta tietoa etenkin Oulun kansakoululaitoksen perustamisen ajalta. Tarkastelua voisi siirtää käsittelemään sodan jälkeistä aikaa aina peruskoulun tuloon asti. Toinen jakso voisi olla Oulun kansakoululaitoksen perustamisen ja piirijakoasetuksen välinen aika tai kolmanneksi voitaisiin tarkastella oppivelvollisuutta edeltänyttä ja sen jälkeistä aikaa. Ajallisesti tutkittavaa siis löytyisi vielä runsaasti. Toisena jatkotutkimusaiheena olisi tutkia Oulun ympärysseudun tai muiden kaupunkien päättäjien suhtautumista omien toimialueidensa kehitystoimiin ja vertailla niitä tämän tutkielman havaintoihin. Vertailun pohjalta voitaisiin tarkastella, oliko Oulu edistyksellinen kaupunki, kuten väitetään, vai noudattiko se yleistä kehitystä.

Tutkimusaineistoina kaupunginpäättäjien arkistot olivat haastavia ja helpompi tarkastelukohde olisikin ollut kansakoulujen arkistot. Niiden sisällöt voisivat osoittaa yksityiskohtaisemmin, minkälaisia ehdotuksia ja uudistuksia kouluihin tehtiin konkreettisesti. Tämä tietenkin muuttaisi tutkimuksen teemaa käsittelemään kouluinstituution sisäistä muutosta, eikä ulkopuolista suhtautumista. Jos halutaan tarkastella vielä lähemmin kehityskohteita, voisi

tarkasteluun ottaa yksittäisen kansakoulun tai opettajien aineistoja, joista selvitettäisiin heidän tekemiään kehitystoimia kansakouluissa. Tämän voisi tietysti toteuttaa myös muiden kaupunkien tai kuntien kohdalla. Yksi todella mielenkiintoinen tutkimuskohde voisi olla tarkastella Oulun kansakoulujen koulupuutarhojen ja kesäsiirtoloiden toimintaa. Käsitykseni mukaan näistä aiheista ei ole tehty selvitystä, vaikka mainintoja näistä löytyi aiemmissa tutkimuksissa. Koulupuutarhojen yksityiskohtainen tutkiminen voisi tarjota todella mielenkiintoista tietoa tästä koulumuodosta. Toki myös haastattelututkimuksen tekeminen kansakoulun käyneiden omista kokemuksista esimerkiksi opetusmetodien kohdalla olisi varmasti mielenkiintoinen tutkimus.

Ylipäättään koulutushistoria tarjoaa lukuisia näkö- ja tarkastelukulmia koululaitoksen toimintaan. Koulutushistorian kautta voidaan saada uutta tietoa onnistuneista ja epäonnistuneista opetusmetodeista ja yleisestä suhtautumisesta koulutukseen. Menneisyyden ymmärtämisellä voidaan oppia virheistä ja sitä kautta toteuttaa tulevaisuuden koulutusta entistä paremmin.

Lähteet

Painamattomat lähteet

OULUN KAUPUNGINARKISTO (OKA)

Oulun kaupunginvaltuuston arkisto (OKVA)

- Ca:4 Oulun kaupunginvaltuuston pöytäkirja 1920 I.
- Ca:5 Oulun kaupunginvaltuuston pöytäkirja 1920 II.
- Ca:6 Oulun kaupunginvaltuuston pöytäkirja 1921 I.
- Ca:7 Oulun kaupunginvaltuuston pöytäkirja 1921 II.
- Ca:8 Oulun kaupunginvaltuuston pöytäkirja 1922.
- Cc:1 Oulun kaupunginvaltuuston painetut asiakirjat - Valiokuntien mietinnöt 1897–1902.
- Cd:2 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvio 1898.
- Cd:3 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvio 1899.
- Cd:23 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvio 1920.
- Cd:24 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvio 1921.
- Cd:25 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvio 1922.
- Cd:42 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvio 1939.
- Cd:43 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvio 1940.
- Cd:44 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvio 1941.
- Ce:1 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvioiden perustelut 1921.
- Ce:2 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvioiden perustelut 1922.
- Ce:19 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvioiden perustelut 1939.
- Ce:20 Oulun kaupunginvaltuuston talousarvioiden perustelut 1940.
- Cg:26 Oulun kaupunginvaltuuston esityslistat 1939.
- Cg:27 Oulun kaupunginvaltuuston esityslistat 1940.
- Ch:3 Oulun kunnalliskertomus 1899.
- Ch:22 Oulun kunnalliskertomus 1920–1922.
- Ch:41 Oulun kunnalliskertomus 1939.
- Ch:42 Oulun kunnalliskertomus 1940.
- Ci:1–2 Oulun kaupunginvaltuuston 50-vuotisrahaston pöytäkirjat 1929-1940.
- Cl:1 Hadsfulhñäktiges i Uleåborg Protokoller och Brefkonsept för år 1875.
- Cl:24 Oulun kaupunginvaltuuston pöytäkirja 1897.
- Cl:25 Oulun kaupunginvaltuuston pöytäkirja 1898.

Cl:26 Oulun kaupunginvaltuuston pöytäkirja 1899.

ECII:1–2 Oulun kaupunginvaltuuston saapuneet asiakirjat 1857-1881.

ECII:9 Oulun kaupunginvaltuustolle saapuneita kirjeitä ja asiakirjoja 1861–1908.

Oulun kaupunginhallituksen arkisto (OKHA)

Aa:1 Postikirjat 1876–1891.

Aa:2 Postikirjat 1891–1918.

Aa:3 Postikirjat 1918–1921.

Aa:4 Postikirjat 1922–1925.

Aa:5 Postikirjat 1928–1940.

Ca:17 Oulun kaupunginhallituksen pöytäkirjat 1939 I.

Ca:18 Oulun kaupunginhallituksen pöytäkirjat 1939 II.

Da: 9–10 Oulun kaupunginhallituksen kirjekonseptit jaoston pöytäkirja ja huutokauppakirjat 1939-1940.

Ea:6 Oulun kaupunginhallitukselle saapuneet kirjeet 1939–1940.

Oulun rahatoimikamarin arkisto (ORA)

DI:6 Oulun rahatoimikamarin pöytäkirjat ja niihin sidotut kirjekonseptit 1896–1899.

DI:26 Oulun rahatoimikamarin pöytäkirjat ja kirjekonseptit 1920.

DI: 27 Oulun rahatoimikamarin pöytäkirjat ja kirjekonseptit 1921.

DI:28 Oulun rahatoimikamarin pöytäkirjat ja kirjekonseptit 1922.

Dlab:1 Aakkosellinen luettelo Oulun rahatoimikamarin käsitellyistä tärkeimmistä asioista 1876–1881.

Dlab:3 Aakkosellinen luettelo Oulun rahatoimikamarin käsitellyistä tärkeimmistä asioista 1879–1896.

DId:16–18 Oulun rahatoimikamarin saapuneet kirjeet 1897-1899.

DII:3 Kiinteistö ja irtaimistoluettelo 1898–1899.

DII:8 Inventaariokirja 1911–1924.

DII:9 Irtaimistoluettelot 1921–1922.

DIIgfb:1 Kansakoululasten kesäsiirtolan tilit 1905-1920.

DIIgfd:1 Luentosarjojen tilit Oulun kaupunginarkiston aikaansaamiseksi 1898-1905, 1910-1911.

Sanakirjat

Alakansakoulu. Suomisanakirja. <https://www.suomisanakirja.fi/alakansakoulu>. Viitattu 26.2.2021.

Apukoulu. Suomisanakirja. <https://www.suomisanakirja.fi/apukoulu>. Viitattu 26.2.2021

Differentiaalipsykologia. Suomisanakirja. <https://www.suomisanakirja.fi/differentiaalipsykologia>. Viitattu 11.4.2021.

Induktiivinen päättely. Tieteen termipankki. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:induktio>. Viitattu 28.3.2021.

Kansakoulu. Wikisanakirja. <https://fi.wiktionary.org/wiki/kansakoulu>. Viitattu 26.2.2021.

Metodologinen monismi. Tieteen termipankki. https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:metodologinen_monismi. Viitattu 28.3.2021.

Modernisaatio. Finto. <https://finto.fi/koko/fi/page/p13017>. Viimeksi muokattu 25.1.2020. Viitattu 29.3.2021.

Nationalismi. Wikisanakirja. <https://fi.wiktionary.org/wiki/nationalismi>. Viitattu 26.2.2021.

Oppikoulu. Suomisanakirja. <https://www.suomisanakirja.fi/oppikoulu>. Viitattu 26.2.2021.

Oppikoulu. Wikisanakirja. <https://fi.wiktionary.org/wiki/oppikoulu>. Viitattu 26.2.2021.

Seminaari. Suomisanakirja. <https://www.suomisanakirja.fi/seminaari>. Viitattu 26.2.2021.

Valistus. Tieteen termipankki. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Historia:valistus>. Viitattu 31.3.2021.

Yläkansakoulu. Suomisanakirja. <https://www.suomisanakirja.fi/yl%C3%A4kansakoulu>. Viitattu 26.2.2021.

Painetut lähteet

Ahonen, Sirkka 2000: "Kasvatustiede". *Suomen tieteen historia 2 - Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*, s. 398–339. Toim. Päiviö Tommila. WSOY, Porvoo.

Ahonen, Sirkka 2011: "Millä opeilla opettajia koulutettiin?". *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, s. 239–252. Toim. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Ahonen, Sirkka & Rantala, Jukka 1996: *Sata vuotta oppikoulua varten: Valmistava koulu 1870-luvulta 1970-luvulle*. Kirjayhtymä, Helsinki.

Alastalo, Marja & Borg, Sami 2021: "Numerolukutaito". *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, Tampere. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/numerolukutaito/numerolukutaito_tiedonkeruu/. Viitattu 26.2.2021.

- Aminoff, K. G. 1914: *Kansakouluasiain tietokirja: sisältää voimassa olevat asetukset, kiertokirjeet y.m., ennakkopäätöksiä, selityksiä ynnä kaavoja*. Valistus, Helsinki.
- Arola, Pauli 2007: "Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma ja yhteiskunnan rakennemuutos". *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*, s. 26–45. Toim. Jyrki Männistö et al. 2007: Suomen kouluhistoriallinen seura, Helsinki.
- Atjonen, Päivi 2008: "Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita". *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*, s. 113–142. Toim. Pauli Siljander ja Ari Kivelä. Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki.
- Aurola, Eelis 1966: "Uno Cygnaeus kasvatuksen historian tutkimuskohteena". *Kansakoulu 1866–1966*, s. 21–25. Toim. Antero Valtasaari. Otava, Helsinki.
- Boyd, William & King, Edmund J. 1975: *The History of Western Education*. 11. ed. Adam & Charles Black, London.
- Buchardt, Mette; Markkola, Pirjo & Valtonen, Heli 2013: "Introduction: Education and the making of the Nordic welfare states". *Education, State and Citizenship*, p. 7–30. Published by Heli Valtonen, Mette Buchardt and Pirjo Markkola. Nordic Centre of Excellence NordWel, Helsinki.
- Gladh, Sven 2013: "Muutama muistelu kansakoulusta". *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2013: Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun*, s. 10–35. KOULU JA MENNEISYYS LI. <https://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/rinnakkaiskoulusta-yhten%c3%a4iseen-peruskouluun>. Viitattu 26.1.2021.
- Halila, Aimo 1949a: *Suomen kansakoululaitoksen historia: 1. osa, kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty*. WSOY, Porvoo.
- Halila, Aimo 1949b: *Suomen kansakoululaitoksen historia: 2. osa, kansakouluasetuksesta piirijakoon*. WSOY, Porvoo.
- Halila, Aimo 1985: "Suomen kansakouluväen ulkomaisista opintomatkoista 1880- ja 1890-luvulla". *Koulu ja kulttuuri – Koulu ja menneisyys XXIII, Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985*, s. 61–79. WSOY ja Suomen kouluhistoriallinen seura, Porvoo.
- Halila, Aimo & Aurola, Eelis 1986: "Koulun historian kirjoittamisesta". *Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosikirja 1986: Koulu ja menneisyys XXIV*, s. 23–41. Yliopistopaino, Helsinki.
- Harju, Aaro 2010: "Cygnaeus ja kansakoulujen tarkastaminen". *Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010: Ajankohtainen Uno Cygnaeus*, s. 134–156. KOULU JA MENNEISYYS XLVIII. <https://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/ajankohtainen-uno-cygnaeus>. Viitattu 13.1.2021.

- Hautala, Kustaa 1976: *Oulun kaupungin historia: 4, 1856–1918*. Oulun kaupunki, Oulu.
- Hautala, Kustaa 1982: *Oulun kaupungin historia: 5, 1918–1945*. Oulun kaupunki, Oulu.
- Hellström, Martti 2014: *Erkki Viljanen ja raportti vuoroluvusta. Osa 3*. Pedagogiikkaa ja koulupolitiikkaa -blogissa 13.2.2014. <http://pedagogiikkaa.blogspot.com/2014/02/erkki-viljanen-ja-raportti-vuoroluvusta.html>. Viitattu 28.3.2021.
- Hovi, Raimo; Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1989: *Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus: Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnöissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle*. Turun yliopiston koulutussosiologinen tutkimusyksikkö, Turku.
- Huhtala, Sofia & Tähtinen, Juhani 2014: “Eteläpohjalaisten nuorten naisten jatkokoulutukseen liittämiä haaveita, toteutumaa ja merkityksiä 1920–1940-luvuilla”. *Kasvatus ja aika* 2/2014. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68602>. Viitattu 25.1.2021.
- Huttunen, Pertti 1974: *Oulun kaupungin kansakoulu 1874–1974: 1, kansakoulun perustamisesta oppivelvollisuuskouluun 1874–1921*. Oulun kaupungin kansakoulu, Oulu.
- Huttunen, Pertti 1986: *Oulun kaupungin kansakoulu 1874–1974: 2. Osa, Oppivelvollisuuskoulusta Peruskouluun 1921–1974*. Oulun kaupungin kansakoulu, Oulu.
- Huuhka, Kosti 1955: *Talonpoikaisnuorison koulutie: Tutkimus talonpoikaisnuorison koulunkäynnistä ja siihen vaikuttaneista sosiaalisista tekijöistä Suomessa 1910–1950*. Suomen historiallinen seura, Helsinki.
- Hyvärö, Tuula 2010: “Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon pikkulapsipedagogisten aatteiden perintö”. *Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010: Ajankohtainen Uno Cygnaeus*, s. 64–91. KOULU JA MENNEISYYS XLVIII. <https://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/ajankohtainen-uno-cygnaeus>. Viitattu 14.1.2021.
- Hämäläinen, Juha 2007: “Z. J. Cleve - suomalaisuusmies ja koulupedagogiikan systeeminrakentaja”. *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 175–187. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Högnäs, Sten 2001: “The Concept of Bildung and the Education of the Citizen”. *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000*, p. 29-50. Published by Sirkka Ahonen and Jukka Rantala. Finnish Literature Society, Helsinki.
- Ikonen, Risto 2000: “Kasvatusta vai sosialisatiota?” *Aikuiskasvatus* 1/2000, s. 43-51. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/download/93265/51943/>. Viitattu 29.3.2021.
- Jalava, Marja 2010: “Tietokoulu vai työkoulu? Uno Cygnaeuksen ja J. V. Snellmanin kamppailu kansakoulun isyydestä 1860-luvulla”. *Suomen Kouluhistoriallisen Seuran*

- vuosikirja 2010: *Ajankohtainen Uno Cygnaeus*, s. 45–63. KOULU JA MENNEISYYS XLVIII. <https://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/ajankohtainen-uno-cygnaeus>. Viitattu 13.1.2021.
- Jantunen, Timo & Skinnari, Simo 2007: “‘Milloinkaan ei kyetä korvaamaan varhaisvanhaa lapsuutta...’ Zacharias Topelius ja lapsi meissä”. *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 273–297. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Jauhiainen, Annukka 2001: “Työläis- ja maalaisnuorison pidentyvä koulutie”. *Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosikirja 2001: Koko kansan koulu - 80 vuotta oppivelvollisuutta*, s. 111–119. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Jauhiainen, Annukka 2007: “Mikael Soinisen koulutuspolitiikka ja kasvatusajattelu”. *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 243–271. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Kantasalmi, Kari 2012: “Yliopistot ja aikuiskoulutus”. *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, s. 261–271. Toim. Pauli Kettunen ja Hannu Simola. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Karttunen, Toivo J. 1966: “Iltajätke-opetuksesta 2- ja 3-vuotiseen kansalaiskouluun”. *Kansakoulu 1866–1966*, s. 48–71. Toim. Antero Valtasaari. Otava, Helsinki.
- Kauppinen, Sirpa 1982: *Kansakoulun ja oppikoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehitys autonomian ajalta 1950-luvulle*. Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Kauranne, Jouko 1966: “Alakansakoulumme vaihteita”. *Kansakoulu 1866–1966*, s. 34–47. Toim. Antero Valtasaari. Otava, Helsinki.
- Kauranne, Jouko U. 1985: “Kulttuurin vaikutus alakansakoulun opetussuunnitelmiin”. *Koulu ja kulttuuri – Koulu ja menneisyys XXIII, Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985*, s. 29–62. WSOY ja Suomen kouluhistoriallinen seura, Porvoo.
- Kauranne, Jouko 1994: “Oppiaineiden ja tuntimäärien vaihtelu Suomen oppivelvollisuuskouluissa”. *Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosijulkaisu 1994*, s. 50–72. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982: *Oppikoulu 1880–1980: Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun*. Pohjoinen, Oulu.
- Kivelä, Ari & Siljander, Pauli 2013: “Psychologism in Finnish Educational Science: From Herbartianism to Constructivism”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, volume 57, issue 4, p. 369–384. <https://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/00313831.2012.656282>.

- Kivinen, Osmo, 1988: *Koulutuksen järjestelmäkehitys: peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla = The Systematisation of Education: Basic Education and the State School Doctrine in Finland in the 19th and 20th Centuries*. Turun yliopisto, Turku.
- Kivinen, Osmo & Kinos, Sirppa 1990: "Suomalainen oppiaika". *Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1990. Koulu ja menneisyys XXVIII*, s. 106–146. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kivirauma, Joel 1987: *Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta - Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Turku.
- Kemppinen, Lauri 2007: "Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen kansan sivistysideologia - sivistystä ja hyvinvointia". *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 207–242. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Kontio, Kimmo 2012: "Jean-Jacques Rousseau on Alienation, *Bildung* and Education". *Theories of Bildung and Growth*, p. 31-46. Edited by Pauli Siljander, Ari Kivelä and Ari Sutinen. Sense Publishers, Rotterdam
- Kontio, Kimmo; Pikkarainen, Eetu & Siljander, Pauli 2017: "A Modern Idea of the School". *Schools in Transition – Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, p. 1-18. Edited by Pauli Siljander, Kimmo Kontio and Eetu Pikkarainen. Sense Publishers, Rotterdam.
- Kontio, Kimmo & Sailer, Maximilian 2017: "The State, Market and Education". *Schools in Transition – Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, p. 115-136. Edited by Pauli Siljander, Kimmo Kontio and Eetu Pikkarainen. Sense Publishers, Rotterdam.
- Koppa 2015: "Aikasarja-analyysi". Viimeksi muokattu 10.4.2015. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/aikasarja-analyysi>. Viitattu 26.2.2021.
- Koppa 2015: "Hermeneuttinen analyysi". Viimeksi muokattu 10.4.2015. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/hermeneuttinen-analyysi>. Viitattu 26.2.2021.
- Koppa 2015: "Laadullinen analyysi". Viimeksi muokattu 10.4.2015. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/laadullinen-analyysi>. Viitattu 26.2.2021.

- Koppa 2015: ”Teoreettinen tutkimus”. Viimeksi muokattu 23.4.2015. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/teoreettinen-tutkimus>. Viitattu 28.3.2021.
- Korpinen, Eira 2010: “Uno Cygnaeuksen Keski-Eurooppaan suuntautunut opintomatka”. *Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010: Ajankohtainen Uno Cygnaeus KOULU JA MENNEISYYS XLVIII*, s. 182–192. <http://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/ajankohtainen-uno-cygnaeus>. Viitattu 14.1.2021.
- Kotilainen, Sofia 2013: “From religious instruction to school education: Elementary education and the significance of ambulatory schools in rural Finland at the end of the 19th century”. *Education, state and citizenship*, p. 114-137. Published by Heli Valtonen, Mette Buchardt and Pirjo Markkola. Nordic Centre of Excellence NordWel, Helsinki.
- Kuikka, Martti T. 1989: “Viisi kansanopetusjärjestelmää Suomessa 1880-luvulta 1920-luvulle”. *Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1989: Koulu ja menneisyys XXVII*, s. 53–67. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kuikka, Martti T. 1993: “Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle”. *Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosikirja 1993*, s. 104–121. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kuikka, Martti T. 2010: “Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna”. *Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010: Ajankohtainen Uno Cygnaeus*, s. 1–18. KOULU JA MENNEISYYS XLVIII. <https://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/ajankohtainen-uno-cygnaeus>. Viitattu 14.1.2021.
- Kuikka, Martti T. 2011: “The effect of urbanisation on teacher training and the number of teachers in Finland 1898-1957”. *Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2011: Koulutus yhteiskunnallisen muutoksen airueena. KOULU JA MENNEISYYS XLIX*, s. 244–251. <http://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/koulutus-yhteiskunnallisen-muutoksen-airueena>. Viitattu 20.1.2021.
- Kuikka, Martti T. 2013: “Maalaiskunnat kunnallisen koululaitoksen rakentajina”. *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2013: Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun*, s. 266–269. KOULU JA MENNEISYYS LI. <https://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/rinnakkaiskoulusta-yhten%c3%a4iseen-peruskouluun>. Viitattu 14.1.2021.
- Kujala, Jukka 1990: *Oulun kaupungin kansakoululaitoksen toiminta vuosina 1939–1945*. Kasvatustieteiden syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulu.

- Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja 2021: ”Aineistotyytit”.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/aineistotyytit/aineistotyytit/>.
 Viitattu 26.2.2021.
- Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja 2021: ”Tutkimusasetelma”.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/tutkimus/asetelma/>. Viitattu
 26.2.2021.
- Lagemann, Ellen Condliffe 2000: *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lahdes, Erkki 1966: ”Didaktiikan kehityslinjoja”. *Kansakoulu 1866–1966*, s. 151–172. Toim. Antero Valtasaari. Otava, Helsinki.
- Lahtinen, Aarne 1949: ”Oulun kansakoululaitos 75-vuotias. Sen pääpiirteistä esittelyä”. *Aakkosista alettiin: Oulun kansakoulujen 75-vuotisjuhla-julkaisu*, s. 9–40. Oulun kansakoulujen 75-vuotisjuhla-julkaisutoimikunta. Kirjapaino-osakeyhtiö Kanta, Oulu.
- Lampinen, Osmo 1998: *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Lehtinen, Erno, Vauras, Marja & Lerkkanen, Marja-Kristiina 2016: *Kasvatuspsykologia*. 3., uudistettu painos. PS-kustannus, Jyväskylä.
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517614>.
- Leino-Kaukiainen, Pirkko & Heikkinen, Anja 2011: ”Yhteiskunta ja koulutus”. *Valistus ja koulunpenkki: kasvatusta ja koulutusta Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, s. 16–33. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Liikkanen, Santeri 1939: ”J. V. Snellman ja kansakoulu” Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1938 KOULU JA MENNEISYYS IV. s. 67–81. WSOY, Helsinki.
<http://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/suomen-kouluhistoriallisen-seuran-vuosikirja-1938>. Viitattu 19.1.2021.
- Lindström, Aslak 2001: ”Tie oppivelvollisuuden säätämiseen”. *Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosikirja 2001: Koko kansan koulu - 80 vuotta oppivelvollisuutta*, s. 15–100. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Lonka, Kirsti 2008: ”Kasvatuspsykologia sillanrakentajana”. *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*, s. 345–356. Toim. Pauli Siljander ja Ari Kivelä. Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki.
- Meinander, Henrik 2001: ”The Role of the Schoolteacher in the Making of a Civic Society” *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000*, p. 80-104. Published by Sirkka Ahonen and Jukka Rantala. Finnish Literature Society, Helsinki.

- Metsikkö, J. O. 1943: "Suomen kansakoulunopettajain liiton toiminta puolen vuosisadan aikana". *Suomen kansakoulunopettajain liitto: piirteitä 50-vuotisesta toiminnasta*, s. 9–208. Toim. J. O. Metsikkö & Niko Oksanen. Suomen Kansakoulunopettajain Liitto, Helsinki.
- Niemi, Marjaana 1992: "Uudistuva kansakoulu. Opettajien kansainväliset yhteydet muutosvoimana". *Tietoa, taitoa, asiantuntemusta: Helsinki eurooppalaisessa kehityksessä 1875–1917. 3, henkistä kasvua, teknistä taitoa*, s. 93–182. Toim. Kirsi Ahonen, Marjaana Niemi ja Jaakko Pöyhönen. Helsingin kaupungin tietokeskus, Helsinki.
- Nilivaara, Anja 1994: *Kansakoulun ja peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelmallisissa asiakirjoissa (vv.1881–1985) ilmenevistä oppimis- ja tiedonkäsitteistä erityisesti luonnontiedon kannalta tarkasteltuna*. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulu.
- Numminen, Jaakko 2001: "Suomen kansanopetuksen historia". *Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosikirja 2001: Koko kansan koulu - 80 vuotta oppivelvollisuutta*, s. 101–110. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Nurmi, Veli 1966: "Ensimmäisen kansakouluasetuksen synty". *Kansakoulu 1866–1966*, s. 15–20. Toim. Antero Valtasaari. Otava, Helsinki.
- Nurmi, Veli 1979: *Opettajan koulutuksen tähänastinen kehitys*. WSOY, Porvoo.
- Ojakangas, Mika 2004: "Pedagoginen vallankumous". *Suomen kulttuurihistoria: 4, Koti, kylä, kaupunki*, s. 186–193. Toim. Tutta Palin et al. Tammi, Helsinki.
- Pikkarainen, Eetu 2012: "Signs of Reality – The idea of General Bildung by J. A. Comenius". *Theories of Bildung and Growth*, p. 19-29. Edited by Pauli Siljander, Ari Kivelä and Ari Sutinen. Sense Publishers, Rotterdam.
- Pirttiniemi, Juhani 1979: *Oulun kaupungin kansakoulunopettajisto 1874–1917*. Yleisen historian pro gradu -tutkimus. Oulun yliopiston historian laitos, Oulu.
- Pirttiniemi, Juhani 1988: *Kansakoulunopettajien asema Oulussa 1874–1917*. Kasvatustieteen laudatur-tutkimus. Oulun yliopisto, Oulu.
- Rantala, Jukka 2001: "The Political Ethos of a Model Citizen". *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000*, p. 153-172. Published by Sirkka Ahonen and Jukka Rantala. Finnish Literature Society, Helsinki.
- Rantala, Jukka 2010: *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Yliopistopaino, Helsinki.

- Rantala, Jukka 2011: "Kansakoulunopettajat". *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, s. 266–299. Toim. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Rautakilpi, Sirkku 2007 "Uno Cygnaeuksen kristillinen kasvatusajattelu". *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 189–206. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Rinne, Risto 1986a: "Kansakoulunopettajien rekrytointi Suomessa ennen toista maailmansotaa". *Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosikirja 1986: Koulu ja menneisyys XXIV*, s. 128–158. Yliopistopaino, Helsinki.
- Rinne, Risto 1986b: *Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisevana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Turku.
- Saari, Antti 2007: "1900-luvun alun kokeellisen kasvatustieteen ohjelma kasvatustieteellisen tiedon uudelleenmäärittelynä". *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 319–338. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Saari, Antti 2013: "Suomalaisen koulupedagogiikan kasvatustieteellinen perusta 1900-luvulla". *Kasvatus & Aika*, 7(4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68680>. Viitattu 19.1.2021.
- Sarjala, Jukka 2001: "Ainoakaan lapsi ei jää huomaamatta". *Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosikirja 2001: Koko kansan koulu - 80 vuotta oppivelvollisuutta*, s. 11–14. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Siljander, Pauli 2008: "Kasvatustiede eilen ja nyt – teoriahistoriallisia murroksia". *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*, s. 73–93. Toim. Pauli Siljander ja Ari Kivelä. Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki.
- Siljander, Pauli 2012: "Educability and *Bildung* in Herbart's Theory of Education". *Theories of Bildung and Growth*, p. 87–105. Edited by Pauli Siljander, Ari Kivelä and Ari Sutinen. Sense Publishers, Rotterdam.
- Siljander, Pauli 2014: *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Vastapaino, Tampere.
- Siljander, Pauli 2017: "School in Transition: The Case of Finland". *Schools in Transition – Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, p. 191–212. Edited by Pauli Siljander, Kimmo Kontio and Eetu Pikkarainen. Sense Publishers, Rotterdam.

- Siljander, Pauli & Sutinen, Ari 2012: "Introduction". *Theories of Bildung and Growth*, p. 1-18. Edited by Pauli Siljander, Ari Kivelä and Ari Sutinen. Sense Publishers, Rotterdam.
- Skinnari, Simo & Syväoja, Hannu 2007: "Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle - Löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa?" *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 341–377. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Somerkivi, Urho 1985: "Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina". *Koulu ja kulttuuri – Koulu ja menneisyys XXIII, Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985*, s. 7–28. WSOY ja Suomen kouluhistoriallinen seura, Porvoo.
- Suutarinen, Sakari 1992: *Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935)*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Syväoja, Hannu 2004: *Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja: Perussivistystä koko kansalle 1866–1977*. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Syväoja, Hannu 2010: "Kansakoulu sodan ja pulan vuosina". *Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010: Ajankohtainen Uno Cygnaeus. KOULU JA MENNEISYYS XLVIII*, s. 212–232. <http://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/ajankohtainen-uno-cygnaeus>. Viitattu 15.1.2021.
- Tervonen, Antero 1999: *Oulujokisten sata vuotta: Entisen Oulun maalaiskunnan/Oulujoen kunnan historia 1865–1964*. Oulujoki-seura, Oulun kaupunki, Oulun seurakunnat, Oulu.
- Tiimi Akatemia Learning Network (TALN) 2018: "Kansakoulun historia". <https://taln.fi/kansakoulun-historia/>. Viitattu 26.2.2021.
- Trasberg, Karmen 2001: "Development of the Idea of National Education and Common School in Estonia during the 19th century". *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000*, p. 123-135. Published by Sirkka Ahonen and Jukka Rantala. Finnish Literature Society, Helsinki.
- Tuomaala, Saara 2003: "Katekismuksesta päästötodistukseen". *Suomen kulttuurihistoria: 3, oma maa ja maailma*, s. 327–337. Toim. Leena Ahtola-Moorhouse et al. Tammi, Helsinki.
- Tuomaala, Saara 2011: "Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta". *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, s. 95–110. Toim. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Tuominen, Irja 1980: *Koulun kello soi: Opettajat muistelevat*. Gummerus, Jyväskylä.

- Tähtinen, Juhani & Hovi, Raimo 2007: "Kansanopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun". *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 13–54. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Tähtinen, Juhani 2007a: "Henrik Gabriel Porthanin käsitykset opetuksesta ja oppimisesta". *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 75–98. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Tähtinen, Juhani 2007b: "Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti - suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehityskuonteita autonomian ajalta". *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 101–147. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Tähtinen, Juhani 2011: "Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä". *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, s. 184–216. Toim. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Uljens, Michael 2008: "Mitä on (suomalainen) kasvatusfilosofia?" *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*, s. 267–287. Toim. Pauli Siljander ja Ari Kivelä. Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki.
- Valta, Juha 1998: *Pahantapaiset ja heikkolahjaiset oppilaat Oulun kansakoulutoimen ongelmana vuosina 1874–1950 sekä Pohjolan poikakotiin vuosina 1915–1939 sijoitetut oululaiset lapset*. Lisensiaatintutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, Oulu.
- Valta, Juha 2002: *Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874–1974*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, Oulu.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514267869.pdf>.
- Valtonen, Heli 2013: "How did popular educators transform into experts of the Finnish welfare state from the 1860's to the 1960's". *Education, state and citizenship*, p. 160–185. Published by Heli Valtonen, Mette Buchardt and Pirjo Markkola. Nordic Centre of Excellence NordWel, Helsinki.
- Vehkalahti, Kaisa 2015: "Mihin kasvatuksen ja koulutuksen historiaa tarvitaan?" Pääkirjoitus. *Kasvatus ja aika* 2/2015. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/issue/view/4793>. Viitattu 25.1.2021.
- Viitasaari, Eino 1957: "Kasvatustieteellisen keskuslaitoksen perustamissuunnitelmien historiaa". *Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1956–1957*

- X, s. 7–31. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, Helsinki.
<http://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/koulu-ja-menneisyys/suomen-kouluhistoriallisen-seuran-vuosikirja-1956-1957>. Viitattu 19.1.2021.
- Vilkka, Hanna 2007: *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi, Helsinki.
- Vinovskis, Maria A. 2014: “Using knowledge of the past to improve education today: US education history and policy-making”. *International Journal of the History of Education Volume 51, 2015 - Issue 1-2: Education and Power: Historical Perspectives*, p. 30-44.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00309230.2014.997758>. Viitattu 25.1.2021.
- Väyrynen, Kari 2007: “Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla”. *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 149–166. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Wilenius, Reijo 2007: “J. V. Snellmanin yliopistokasvatuksen filosofia”. *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, s. 167–174. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Wulf, Christoph 2003: *Educational Science: Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*. Waxmann, Münster.